

# INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR

Contextos, experiencias y voces

María Verónica Di Caudo / Daniel Llanos Erazo  
María Camila Ospina  
Coordinadores



Universidad Politécnica Salesiana

*María Verónica Di Caudó,  
Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado  
(Coordinadores)*

**INTERCULTURALIDAD  
Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR**  

---

**Contextos, experiencias y voces**



*Adriana Arroyo Ortega, Julián García Labrador, María Verónica Di Caudo,  
María Macarena Ossola, Gloria Mancinelli, Ana Carolina Hecht,  
Sergio Enrique Hernández Loeza, María Fernanda Solórzano Granada,  
Álvaro Guaymás, Diana Milstein, Alejandra Otero, Ana Fuks,  
María Camila Ospina Alvarado, Sara Victoria Alvarado,  
María Alejandra Fajardo Mayo, Patricia Botero Gómez,  
Daniel Llanos Erazo, María Violeta Sánchez*

## **INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR**

---

**Contextos, experiencias y voces**



2016

## INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR

### Contextos, experiencias y voces

*Adriana Arroyo Ortega, Julián García Labrador, María Verónica Di Caudo, María Macarena Ossola, Gloria Mancinelli, Ana Carolina Hecht, Sergio Enrique Hernández Loeza, María Fernanda Solórzano Granada, Álvaro Guaymás, Diana Milstein, Alejandra Otao, Ana Fuks, María Camila Ospina Alvarado, Sara Victoria Alvarado, María Alejandra Fajardo Mayo, Patricia Botero Gómez, Daniel Llanos Erazo, María Violeta Sánchez*

Ira edición: ©Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
Casilla: 2074  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
Fax: (+593 7) 4 088958  
e-mail: [rpublicas@ups.edu.ec](mailto:rpublicas@ups.edu.ec)  
[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

Área de Educación  
CARRERA DE PEDAGOGÍA  
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI)  
Universidad Politécnica Salesiana  
Casilla: 2074  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
Cuenca-Ecuador

CINDE: Fundación Centro Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano. Bogotá, Calle 93 No. 45 A 31 Barrio  
La Castellana, PBX: (+57-1) 745 1717, Fax: (+57-1) 218 7598  
Universidad de Manizales, Colombia

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Estados Unidos 1168, Buenos Aires, Argentina,  
(54 11) 430 49145 / (54 11) 430 49505  
[www.clacso.org.ar](http://www.clacso.org.ar)

Ilustración de portada: Carolina Vallejo

Diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala  
Quito-Ecuador

ISBN UPS: 978-9978-10-235-0

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2016

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

# Índice

---

<b>Prólogo</b>	
<i>Maritza Urteaga Castro Pozo, Luis Fernando García Álvarez.....</i>	7

<b>Introducción.....</b>	29
--------------------------	----

## EJE 1

### PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS INTERCULTURALES

<b>Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas</b>	
<i>Adriana Arroyo Ortega.....</i>	47

<b>Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural</b>	
<i>Julián García Labrador.....</i>	67

## EJE 2

### INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

<b>Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde</b>	
<i>María Verónica Di Caudo .....</i>	93

<b>Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina</b>	
<i>María Macarena Ossola, Gloria Mancinelli, Ana Carolina Hecht ....</i>	131

<b>Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador</b> <i>Sergio Enrique Hernández Loeza</i> .....	159
--	-----

<b>Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los /las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS</b> <i>María Fernanda Solórzano Granada</i> .....	193
--	-----

<b>Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina</b> <i>Álvaro Guaymás</i> .....	215
--	-----

**EJE 3**

**APRENDIENDO DESDE LAS DIFERENCIAS**

<b>Interculturalidad y salud en la educación médica</b> <i>Diana Milstein, Alejandra Otaño, Ana Fuks</i> .....	247
---	-----

<b>Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política</b> <i>María Camila Ospina Alvarado, Sara Victoria Alvarado, María Alejandra Fajardo Mayo</i> .....	269
---	-----

<b>Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia</b> <i>Patricia Botero Gómez</i> .....	295
--	-----

<b>Ser joven en el mundo indígena... un sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador</b> <i>Daniel Llanos Erazo, María Violeta Sánchez</i> .....	315
--	-----

<b>Sobre los autores</b> .....	345
--------------------------------	-----

# Prólogo

---

Maritza Urteaga Castro Pozo<sup>1</sup>  
Luis Fernando García Álvarez<sup>2</sup>

## Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina

*Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* es un libro colectivo que corona once trabajos de investigación realizados por diecisiete autores con diferentes adscripciones institucionales

- 
- 1 **Maritza Urteaga** es Profesora Investigadora del Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II, del Cuerpo Académico Consolidado ProDep - ENAH *Diversidad Bio – Social Contemporánea* y responsable de la Línea de Investigación “Jóvenes y sociedades contemporáneas”. Sus líneas de estudio: antropología de la juventud, identidad, cultura y comunicación, producción cultural, jóvenes y afectividad; movimientos sociales y culturales y mutación cultural, están enfocadas al conocimiento de una diversidad de actores juveniles. maritzaurteaga@hotmail.com, www.maritzaurteaga.com
  - 2 **Luis Fernando García Álvarez** es licenciado en Antropología por la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Tiene la Especialidad en Desarrollo Comunitario por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Se ha titulado como Maestro en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Actualmente es Doctorante del Posgrado en Antropología Social en la misma institución (México). Es miembro de la Línea de Investigación “Jóvenes y sociedades contemporáneas”, dirigida por la Dra. Maritza Urteaga Castro Pozo, donde desarrolla el proyecto doctoral: *Juventudes éticas contemporáneas en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León (México)*. antropologia.nl@hotmail.com

que se articulan a través de grupos de trabajo latinoamericanos en torno al debate actual sobre la Interculturalidad y Educación. Y con ello obligan al lector a pensar simultáneamente en un conjunto de movimientos o desplazamientos teórico-conceptuales, en el despliegue de posicionamientos éticos, filosóficos, políticos y jurídicos, y en el desarrollo de metodologías de investigación novedosas, que nos posibiliten revelar y actuar sobre una diversidad de experiencias, modelos y programas que buscan potenciar los procesos interculturales en el Sur. La obra en su conjunto es un aporte a la creciente producción bibliográfica que se genera en la última década desde la perspectiva crítica de Latinoamérica<sup>3</sup>.

La primera propuesta que tiene el lector es el abordaje de la Interculturalidad y Educación desde el Sur, atendiendo diferentes contextos, experiencias y voces, resultado del “intercambio desde campos disciplinarios y experiencias multisituadas”. De ahí que esta obra colectiva trascienda la discusión actual. Resulta significativo que los investigadores jóvenes aquí reunidos –gracias a la convocatoria de los coordinadores– se sitúen en una diversidad de contextos socioculturales y étnico-políticos, y sus trayectorias académicas y colaborativas develen los caminos y experiencias contemporáneas de la interculturalidad desde el Sur.

Los textos presentados por este grupo de investigadores expresan un fuerte compromiso académico por abrir sendas, campos, espacios, áreas y departamentos de investigación para el abordaje la relación interculturalidad y educación. También manifiestan un sólido compromiso social con las demandas de los pueblos, comunidades y organizaciones étnicas y políticas, así como con las instituciones educativas, académicas y dependencias de gobierno en función de generar y desarrollar procesos educativos interculturales.

---

3 Algunas de las publicaciones que se pueden consultar en dicho campo son: Dietz, Mendoza y Téllez (Ed.) (2008); López Hurtado, Luis Enrique (Ed.) (2009); Muñoz Cruz, Héctor (Ed.) (2013), Hernández, Ramírez, Manjarrez y Flores (Ed.) (2013), Mato, Daniel coord. (2015), entre otros.

Ubicados en las principales tendencias y debates en sus respectivos campos de conocimiento, espacios colaborativos y contextos sociales, étnico y políticos, los autores se emplazan en la perspectiva latinoamericana crítica de las ciencias sociales desde el Sur pensando la interculturalidad como discurso y categoría que tomó fuerza en la región en los últimos cinco décadas. Su propuesta de “comprender la *interculturalidad* situados en el sur de un continente diverso, heterogéneo pero sobre todo desigual”, plantea una diferenciación constitutiva en el continente latinoamericano entramada en geografías culturales, étnicas, regionales, socioeconómicas, políticas, etarias y de género. De ahí la importancia de atender las particularidades de los procesos y relaciones interculturales desde una perspectiva relacional, histórica, contextualmente situada y con sujetos, actores o agentes específicos.

Precisamente, el análisis de la producción bibliográfica en la última década revela que el enfoque intercultural, en términos conceptuales, varía en función del contexto, los objetivos y las condiciones que intervienen en su aplicación práctica. Aunque no debemos perder de vista que se sigue implementando de forma preferencial y, a veces, de manera casi exclusiva, en contextos indígenas y rurales como producto y reflejo de la persistencia del indigenismo mexicano, y de la emergencia de los movimientos indígenas latinoamericanos (Bertely et al., 2013: 22).

La interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional, situándose simultáneamente como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica. El libro da cuenta de los desplazamientos que realizan cada uno de los autores por casi todas estas dimensiones, desde sus quehaceres investigativos y desde lecturas especializadas y actualizadas que se insertan en el debate contemporáneo global y regional sobre interculturalidad y educación a fin de des-centrar las miradas hacia la educación intercultural desde “abajo” y en el marco de la descolonialidad y perspectiva crítica latinoamericana.

Nos interesa proponer algunos ejes temáticos para abonar a la reflexión que nos ocupa en el sentido de exponer ciertos elementos que consideramos necesarios de enfatizar en el debate abierto por los investigadores/autores de este libro. a) *La disputa por la interculturalidad* en el campo político y ético, así como en la definición epistémica del concepto; y b) *Interculturalidad, educación superior y jóvenes*, veta importante a seguir profundizando: en los procesos contemporáneos y desde la heterogeneidad geográfica, cultural y étnica de la región; y, en el papel que tienen los jóvenes indígenas universitarios en la reflexión emergente sobre los contenidos curriculares, así como en la disputa por incluir los conocimientos y saberes propios en el marco de sus trayectorias educativas.

### *I. La disputa epistémica y político-ética por la interculturalidad*

¿Qué se entiende por “interculturalidad”? Existe cierto consenso en sostener que la construcción conceptual de la interculturalidad es difusa (y a veces confusa). Teniendo claro que no es fácil realizar un mapa con usos tan dispares de la interculturalidad, intentaremos identificar primero y luego ordenar por ejes analíticos algunos usos del término ubicándolos en sus campos dimensiones de disputa a fin de que el/la lector pueda orientarse e ir construyendo un punto de vista propio.

Una primera aproximación, considera la interculturalidad como un hecho, esto es, que cualquier contacto, encuentro, interrelación, convivencia entre culturas es intercultural y la historia humana no puede entenderse sino bajo estos capítulos o “procesos interculturales” (García Canclini, 2004; Grimson, 2011; Sartorello, 2009).

Usado de esta manera, el término interculturalidad ocultaría el tipo de relación que establecen las culturas (o grupos culturalmente distintos) al entrar en contacto, es decir, se obvia precisar las situaciones y condiciones contextuales (de poder, sociales y militares) en las que éstas interactuaron y/o interactúan. Si se trata de una situación de conquista

y/o colonialismo, la cultura vencedora dominante, tiende a imponer sus rasgos a los vencidos/colonizados —a través de condiciones económicas, legales, sociales y culturales de subordinación—. Éstos, a la larga, hegemónizarán los procesos de interacción entre ambas culturas, impuesto a los vencidos. No hay mejores ejemplos que todos los procesos de colonialismo en América Latina y África.

Así, plantear que todo grupo humano en contacto con otro grupo genera problemáticas interculturales, diluye la particularidad y la posible *utilidad heurística* del término que emergió —diferenciándose— entre los debates y las críticas al concepto y prácticas políticas del multiculturalismo a fines de la década de 1990 en los países anglosajones.

Llegados a este punto, tenemos que realizar un nuevo giro en la pregunta inicial: ¿en qué se diferencia —en términos teóricos y políticos— la “interculturalidad” de otros conceptos y nociones semejantes que la antecedieron o que debaten en la actualidad con ella? En América Latina dos son los conceptos/nociones con los que la interculturalidad debate para diferenciarse aunque, como veremos, también se funde: multiculturalidad/ multiculturalismo y pluralismo cultural<sup>4</sup>. Daremos un pequeño rodeo para ingresar a delimitar la utilidad teórica y política de unos y otros.

Los términos multiculturalidad y multiculturalismo emergieron desde mediados del siglo XX en países anglosajones como Canadá y Estados Unidos. El Dictionary of Cultural Literacy (1993) define el término multicultural como “idea de que las diversas culturas de una sociedad merecen igual respeto e interés académico” y especifica su lugar de origen: los Estados Unidos en las décadas de 1970, 1980 y 1990.

---

4 En México el ingreso de los términos multiculturalidad e interculturalidad desató fuertes y productivas revisiones de las nociones desarrolladas desde los años 40 y 50 como “aculturación” (Aguirre Beltrán, 1970), “transculturación” (Ortiz, 1983) que de alguna manera pusieron de relieve dos problemáticas de la diversidad étnica y cultural: los grados de contacto y el cambio cultural, claro está dentro del paradigma indigenista-asimilacionista e integrador de la diferencia étnica en la nación moderna.

Acontecimientos conflictivos en los años de 1960 que engarzan con el movimiento por los derechos civiles vinculan desde su origen al multiculturalismo con la *política* y el *sistema educativo*. Ambos ámbitos concentran gran parte de las demandas de diferenciación y de respeto de los “grupos minoritarios” –afroamericanos, chicanos y chicanas, asiático– americanos, hispanos, americanos nativos, gays y lesbianas–, y las tensiones y conflictos de estos y los nuevos grupos migrantes, con las políticas educativas integradoras y homogenizadoras de los países anglosajones elaboradas en el siglo XX.

A partir de dos enmiendas en Estados Unidos (abolición de la segregación racial en escuelas y prohibición legal de la discriminación en el empleo) se crean políticas públicas de “discriminación positiva”/“acción afirmativa” que pretenden remediar las discriminaciones históricamente sufridas por grupos desfavorecidos (a los que se vulnerabiliza) a través de beneficios como políticas de admisión en escuelas y universidades y becas estudiantiles para reposicionarlos –vía su “empoderamiento”– en la esfera social y política.

*Multiculturalidad* hace referencia a la existencia de culturas, etnias o grupos diferentes en yuxtaposición en una ciudad o nación. Multiculturalidad nombra la facticidad de la diversidad cultural y, en todo caso, hace visibles a grupos discriminados, pero no abarca la relación entre ellas.

El uso del término *multiculturalismo* fue consecuencia de ciertos intereses académicos y educativos de los países anglosajones por brindar un marco de credibilidad para el estudio de la diversidad étnica y cultural, atendiendo la preocupación de estos grupos por su representación como identidades culturales de raza, género, etnia y sexo ante la mayoría de la sociedad, tanto en su actualidad como a lo largo de la historia.

Uno de los aportes de la perspectiva multicultural en la búsqueda de un conocimiento más amplio de la diversidad en términos políticos, es la profunda reconsideración “de la noción de tradición cultural dominante existente en la sociedad y de los medios por los cuales esa

supuesta validez de dominancia ha sido perpetuada por la historia, la educación, la lengua, la política, la clase y los valores” (Standley, 2002: 482). Además de desestabilizar conceptos como los de homogeneidad nacional e identidades hegemónicas, se desarrollan las categorías *identidad y diferencia*, centrales en la elaboración posterior de las políticas de la diferencia.

*Multiculturalismo*, también refiere a las políticas públicas y programas que prescriben cuotas de representatividad en museos, universidades, parlamentos, partidos y otros espacios —que algunos autores consideran como una ampliación/democratización de la democracia—. A nivel político, las políticas multiculturales al ser afirmativas y relativistas de respeto, subrayan la diferencia como resistencia, exaltan indiferentemente a quienes comparten la misma etnia o género, excluyen a otros, y tienden al mantenimiento de fronteras entre las diferencias.

Con ello refuerzan la segregación de los grupos al cerrarse a la interlocución y la convivencia con otros, arrinconándose “en lo local sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala”, coadyuvando a la fragmentación social (García Canclini, 2004: 22). Sectores liberales, conservadores y progresistas coinciden en señalar que las políticas multiculturales conllevan el peligro de fragmentación social y cultural en detrimento de la cohesión social.

Durante la década de los años noventa, el concepto multiculturalismo migra de los países anglosajones a otras comunidades académicas europeas y de América Latina. En el debate europeo emerge una noción de interculturalidad que recupera y enfatiza la tolerancia positiva para superar las limitaciones de las políticas públicas multiculturalistas de corte anglosajón, sustentadas en la tolerancia negativa; mientras los debates en América Latina, que vivía un post/neo/ indigenismo, originan sus propias versiones de interculturalidad.

Si bien algunos autores usan como sinónimos multiculturalismo y *pluralismo cultural*, es necesario distinguir la influencia del debate del

multiculturalismo sobre América Latina de las tradiciones latinoamericanas de intelectuales políticamente comprometidos con los movimientos de los pueblos indígenas y profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas.

Según Bartolomé (2006: 107), el *pluralismo cultural* es una perspectiva que en América Latina “se orientó a defender el derecho a la existencia física y cultural de las sociedades indígenas en épocas donde predominaban las ópticas integracionistas y asimilacionistas en los Estados”. El pluralismo manifestaba ya la derrota de la retórica integracionista, la del mestizaje, a favor de una “política de la diferencia” basada en las reformas constitucionales, legislaciones político jurídicas y el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas.

Es indudable que los debates teóricos y las políticas del multiculturalismo anglosajón y de la interculturalidad de las academias europeas, y casi simultáneamente las reflexiones poscoloniales (decoloniales), influenciaron las atmósferas intelectuales de estas tradiciones previas, revitalizando y politizando los debates sobre la diversidad cultural, por lo menos en cuanto a las formas de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad” y/o como respuesta política a los procesos y las formas de desigualdad y dominación, discriminación y exclusión social.

#### LA INTERCULTURALIDAD CAMPO DE DISPUTA

Autores influyentes en el debate en torno a la interculturalidad observan “la dificultad de definir o de ofrecer una caracterización de la interculturalidad”. Los investigadores de este libro también tratan la interculturalidad como hecho social/noción, concepto/categoría analítica, enfoque teórico/perspectiva analítica, alternativa epistemológica/proyecto ético – político alternativo, movimiento social/utopía política y moral. La disparidad de estos usos conceptuales “*proveniría del asunto mismo que se quiere sistematizar con ella*, ya que, apuntando precisamente a poner de manifiesto, y en explícita comunicación e interacción la

*diversidad cultural* de la humanidad, se resiste a dejarse encerrar en una concepción teórica fija” (Fornet-Betancourt, 2008: 299).

En efecto, los autores de este libro, se han ubicado metodológicamente en *zonas de frontera*, de intercambio cultural, para revelar y analizar una diversidad de situaciones con actores indígenas, comunidades afro y otros especialistas que participan en diferentes roles en contextos de la educación superior intercultural bilingüe en Ecuador, Argentina y Colombia. La variedad de situaciones que exponen en estas zonas de intercambio, hablan de confrontaciones, tensiones y negociaciones en los diálogos entre las comunidades y los programas estatales, entre derechos humanos y derechos colectivos, entre adultos y jóvenes, entre las utopías ético-políticas de los pueblos y los afanes controlistas de los estados nacionales y la uniformización del proceso globalizador liderado por el mercado.

Esto dice de un uso del concepto interculturalidad como “sede de debate” (Bal, 2009) o como “idea debatida en constante negociación y definición” (Sartorello, 2009) en donde se incluyen “las diferencias, las mezclas y se plantean tentativas de comprensión recíproca” (García Canclini, 2014). Al sustentarse en “sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas” (Sartorello, 2009: 78), la interculturalidad no tiene ni tendrá un significado fijo, ni estable, ni compartido.

Sin, embargo, no tenemos por qué estar de acuerdo con los contenidos de la interculturalidad, pero si “con las normas básicas del juego, si utilizas un concepto lo estarás utilizando de una cierta manera para que tu discrepancia respecto al contenido tenga sentido” (Bal, 2009).

Teniendo esto claro tomamos como base una propuesta de Sartorello (2009), para reordenar los usos que hacen los autores de este libro del signifiicante-interculturalidad en relación a la *perspectiva social* desde la cual se definen ellos/as como investigadores y los sujetos histórica y

políticamente emplazados que la construyen. Ninguno de los autores tiene una posición neutra respecto de la interculturalidad, al contrario, cada texto la define dependiendo de una toma de posición política, social y cultural frente a la realidad. Es más, todos los investigadores la definen posicionándose en el polo crítico –conflictivo de la dimensión política y ética de la interculturalidad–. Ahondaremos en ello.

Se pueden distinguir dos polos de interpretación de la interculturalidad desde la dimensión política y ética:

El primero, es la interculturalidad “armónica y oficial”, “apolítica”, enmarcada claramente en el multiculturalismo anglosajón de la discriminación positiva, y “concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado, entre ellos los indígenas”.

Es la tendencia liderada por instituciones internacionales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) y por gobiernos latinoamericanos afines al proyecto globalizador neoliberal. La *oficialización* de la interculturalidad ha consistido en la apropiación del ideal democratizador y social de la misma que, bajo la visión del multiculturalismo de acciones afirmativas puntuales, reconoce legalmente los derechos colectivos para las poblaciones indígenas, la revaloración de las lenguas y la educación intercultural bilingüe, impulsando la promoción de los cambios en las constituciones, leyes y reglamentaciones. El neo-indigenismo de Estado es funcional al tardo capitalismo en la medida en que borra las causas de las asimetrías y la desigualdad social que condicionan las relaciones de los indígenas con la sociedad nacional.

La apertura a la diversidad cultural y étnica en la ideología de los gobiernos latinoamericanos es una nueva forma de gobernabilidad y legitimación frente a la debilidad de los estados nación, y su mayor apuesta es la *educación intercultural bilingüe* y el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior.

No obstante, no se debe perder de vista que esas medidas se convierten en nuevos escenarios de disputa, negociación y confrontación de los pueblos y movimientos indígenas para transformar las relaciones de poder entre las minorías étnicas y los sectores socioculturales dominantes.

Varios textos de los investigadores discuten contra esta postura y las consecuencias de la implementación de estas políticas y programas a través de las evaluaciones que realizan a los programas de acceso a la educación superior en Ecuador y Argentina. El texto de Verónica Di Caudo critica la limitada visión de la política educativa del gobierno de Rafael Correa que asume que el acceso de los jóvenes indígenas y su permanencia en las universidades bastarán para cumplir las cuotas de interculturalidad y legitimación política.

Sergio Hernández apoya esta conclusión al evaluar las experiencias oficiales y comunitarias de educación intercultural bilingüe en Ecuador desde 1930 hasta el presente, hallando además que aunque estas experiencias estén avocadas a sacar profesionales, dependerá de los proyectos pedagógicos (empresariales o sociales) de las instituciones (no necesariamente interculturales) el que sus egresados abonen a la construcción de una interculturalidad crítica o a la reproducción de la interculturalidad funcional.

El capítulo de Fernanda Solórzano en la provincia de Cotopaxi (Ecuador), evalúa críticamente a través de las miradas de estudiantes indígenas en la carrera de docencia, el impacto de las políticas educativas interculturales de Correa en la población joven a través de las miradas de los comuneros adultos, a quienes preocupa la homogenización educativa y la ausencia de las particularidades culturales de los pueblos indígenas en los currículos pedagógicos de sus hijos; además de otras transformaciones en la infraestructura escolar que en aras de la mayor calidad y eficiencia en el uso del recurso público, fuerza al traslado casi definitivo de los jóvenes a las ciudades para seguir educándose y desarraigándose de sus culturas de origen. Aquí se observa claramente

la complementación del “derecho a la diferencia” con las políticas del mercado educativo.

El segundo polo interpretativo desde lo ético-político de la interculturalidad es la perspectiva crítica del orden epistémico occidental y del sistema político y económico neoliberal. En esta perspectiva se emplazan la mayoría de las investigaciones y ensayos que forman parte de este libro.

En ella caben posturas altermundistas, decoloniales, y algo más radicales provenientes del pensamiento indianista o etnicista y de compromisos políticos con los movimientos indigenista y afro que enfatizan la diferencia de las culturas en las condiciones de asimetría, desigualdad, dominación y de explotación, dentro de las cuales se desarrolla el contacto multicultural en la actualidad.

Así, la noción de interculturalidad lleva a otro conjunto de derivaciones conceptuales y terminologías, que implican búsquedas, procesos, hechos y acciones, así como metodologías heterogéneas, las cuales se ponen en marcha en función de la especificidad de los contextos y la particularidad de los sujetos colectivos como parte de los procesos de contra-hegemonía social y educativa.

La visión altermundista considera la interculturalidad como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Es una visión contra hegemónica en la medida en que pone énfasis en las relaciones de poder asimétricas –de dominación y sumisión- entre el estado, los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios.

No obstante, esta corriente ha gestado y apoya proyectos educativos interculturales alternativos o al margen de la propuesta oficial, denominados “de apropiación étnica de la escolarización oficial” (Sartorello, 2009: 84), propuestas dirigidas a fortalecer lo cultural y colectivamente considerado como “propio”. Aquí la interculturalidad se construye a partir de una revaloración y fortalecimiento de las lenguas y

culturas indígenas y de los valores positivos que aún se practican en las comunidades, para, desde su fortalecimiento identitario, negociar y regular o “dialogar críticamente con lo ajeno”, articulándose (no subordinándose) con la cultura nacional mestiza del país.

Estas nociones de interculturalidad tienen el riesgo de volver a considerar unidades culturales (un determinado grupo o pueblo) como una homogeneidad cultural que se vincula homogéneamente con otros grupos, contribuyendo no sólo a reavivar etnocentrismos, sino también a ocultar las prácticas discriminatorias y de poder entre los géneros, las clases y las brechas generacionales. Sin embargo, son construcciones de carácter político y social de oposición dentro de los nuevos escenarios abiertos por las políticas multiculturales como la educación intercultural bilingüe.

La disputa por el sentido político y social de la interculturalidad en los procesos educativos interculturales se manifiesta en variadas experiencias latinoamericanas “desde abajo” que se basan en proyectos locales de autonomía educativa en el marco de las resistencias indígenas. Dando como resultado un conjunto de acepciones que proponen modelos pedagógicos interculturales como la educación comunal y educación autónoma; así como la educación escolar y conocimientos comunitarios en el marco de proyectos étnicos-políticos.

Otros ejemplos son las pedagogías emergentes en el marco de los movimientos decoloniales de autonomía política, territorio y educación propia; así como las perspectivas educativas interculturales-descoloniales. Desde la perspectiva crítica epistémica, las teorías de la decolonialidad tienen fuerte influencia en los procesos de descolonización del saber desde la reflexividad del pensamiento en América Latina y en las prácticas indígenas en educación vinculadas al territorio, la memoria y la educación propia (Bertely et al., 2013).

El caso colombiano, “Escuela y transformación desde las luchas por el Buen Vivir” contenido en la presente obra, remite al surgimiento de nuevos marcos epistémicos, ontológicos y políticos en el campo edu-

cativo y tiene sus antecedentes en pensar la escuela desde la diversidad, sobre todo a partir de las transiciones civilizatorias de las políticas de desarrollo a las luchas por el Buen Vivir como paradigma alternativo a la versión occidentalizada de la escuela.

La autora, Patricia Botero, observa desde este marco crítico la inversión de una propuesta “desde arriba” –consecuencia de la demanda de educación en Latinoamérica por parte de la UNESCO como una de las condiciones para generar el “desarrollo y progreso” –a una propuesta de formación educativa “desde abajo” en el marco de procesos de resistencia enraizadas en las luchas cotidianas por el Buen Vivir.

La educación intercultural bilingüe articulada a las propuestas y proyectos “desde abajo”, mantienen una tendencia a definir los contenidos concretos de los conocimientos locales. Camilla Ospina, Victoria Alvarado y Alejandra Fajardo proponen una perspectiva que combina la reivindicación de dichos saberes y conocimientos ligados al rescate de la historia local –como las luchas por la tierra y los aprendizajes comunales construidos en las luchas subalternas–, con potenciar el agenciamiento infanto-juvenil en contextos de conflicto armado para el despliegue de una subjetividad política para construir ciudadanías que participen activamente en la construcción creativa de vida individual, familiar, escolar y comunitaria.

Por último, la función epistemológica crítica de la perspectiva de análisis intercultural radica en el hecho de transparentar los efectos asimétricos y desiguales, sino coloniales, de las relaciones/intercambios, interacciones entre culturas/etnias y la sociedad nacional.

La interculturalidad, ¿espacio tercero? Los polos de interpretación expuestos no conforman todo el abanico de sentidos del término interculturalidad, entre ambos extremos existen otras voces que reivindican la cualidad dialógica de esta propuesta. Tipa y Zebadúa subrayan que lo que marca *lo intercultural* en una dinámica de contacto social es

la “relación simétrica, dialogante y democrática entre dos o varias culturas” (2014: 22).

Para Fornet-Betancourt (2008: 300), la interculturalidad “representa una exigencia de calidad en las relaciones entre las culturas y supone con ello una actitud de apertura al otro y de transformación recíproca y entiende que las diferencias identitarias, aunque se transformen, no desaparecen sino que se renuevan sin abandonar del todo sus referencias identitarias fundamentales.

Aunque la interculturalidad nace del multiculturalismo, teóricamente intenta ir más allá de las identidades culturales y étnicas “más o menos autocontenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos” (García Canclini, 2004), con fisuras y diferencias reconocidas en su interior.

En ese sentido, Grimson (2011) propone la interculturalidad como concepto heurístico útil porque no presupone ni una teleología ni un modelo de vinculación entre los grupos; ni presupone a-históricamente a los grupos puesto que reconoce que éstos se constituyen como tales en procesos reales de interacción con los otros.

Esta perspectiva dialógica está excelentemente trabajada en el texto de Julián García “Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural” en donde desarrolla una fundamentación antropológica de los derechos humanos de cara a su didáctica en una perspectiva intercultural a fin de conjugar la universalidad de los derechos humanos con la particularidad de las diferentes culturas.

En el plano dialógico, también Diana Milstein, Alejandra Otaño, Ana Fuks dan cuenta de algunos aspectos referidos a la formulación de un programa –sus contenidos y enfoque metodológico– de la Asignatura Interculturalidad y Salud para aportar a la discusión sobre interculturalidad en el proceso de socialización de médicos, en el inicio de sus carreras, en la región de Matanza en Argentina.

## *II. Interculturalidad, educación superior y jóvenes indígenas*

De acuerdo con algunos capítulos contenidos en el presente libro, podemos señalar algunos núcleos problemáticos que se visibilizan dentro de los procesos contemporáneos de inclusión de los jóvenes indígenas en la educación superior con enfoques interculturales. Lo anterior, permite cuestionar concretamente ¿Cuál es el impacto que ha tenido en Ecuador y Argentina la EIB en el campo universitario? ¿Qué procesos ha desplegado la “interculturalización” de la educación superior en dichos contextos?

Identificamos en los escritos de Verónica Di Caudo y Sergio Hernández, las nuevas políticas educativas en Ecuador y la presencia de estudiantes indígena en instituciones de nivel superior, condiciones que se contextualizan en las reformas constitucionales que declara a la nación plurinacional e intercultural; y en las profundas reestructuraciones en la educación durante la última década.

La directriz de dichos cambios es la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena, donde se recomienda por unanimidad “interculturalizar” toda la Educación Superior en América Latina; lo que significa la inclusión “de los conocimientos y modos de producción de los conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visión de mundo y proyectos a futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales” (ver Di Caudo).

El proceso de “interculturalizar” la Educación Superior, abrió un nuevo escenario de lucha a los movimientos y pueblos indígenas por el derecho a la educación y la equidad. Este será un espacio para re-definir los proyectos, planes y programas educativos estatales, proponiendo y operando otras alternativas y modelos educativos bajo la interculturalidad como horizonte, que se concretizan en esos momentos en la demanda por la inclusión de lo “propio” y por la democratización del acceso a las universidades.

Identificamos algunos núcleos problematizadores en torno a la relación interculturalidad, educación superior y jóvenes a consecuencia de la implementación de la reestructuración educativa de corte neoliberal y de la política de cuotas para el acceso de los grupos minoritarios a las universidades. Como bien señalan Verónica Di Caudo y Fernanda Solórzano, la reestructuración educativa incidió más en garantizar el acceso de los jóvenes indígenas a las universidades (por medio del examen de ingreso único y las becas con 100% de cobertura a los sectores vulnerables minoritarios), en el mejoramiento y transformación de la infraestructura de escuelas y universidades y en una reorganización administrativa bajo el costo-beneficio (cierran escuelas comunales y locales para tecnologizar las de las ciudades). Lo que obliga a la movilidad de los jóvenes estudiantes indígenas, quienes migran a las ciudades, donde se localizan los campus universitarios actualmente. El derecho a la educación por parte de los jóvenes indígenas se ha convertido en migrar a ciudades lejanas para acceder a la educación superior y pasar por períodos de desarraigo cultural cada vez más largos. Estas situaciones, que se articulan con la digitalización de la sociabilidad juvenil indígena y mestiza (Llanos), interpelan las expectativas que las generaciones adultas tenían sobre el ingreso de sus jóvenes a la educación (construir liderazgos indígenas comprometidos con sus comunidades). Los comuneros adultos ven este proceso como un “desarraigo cultural juvenil” y temen una ruptura generacional en vez de la continuidad cultural al interior de sus comunidades.

Otro núcleo problematizador de la continuidad cultural de las comunidades indígenas en relación a las reestructuraciones en la educación universitaria, es el debate sobre la inclusión de “lo propio” dentro de la “interculturalización” de los contenidos curriculares. Esto es percibido, desde el interior de los pueblos y comunidades como una “homogenización educativa”, dada la imposibilidad de negociar desde lo local indígena la inclusión de las lenguas originarias y los saberes y conocimientos comunitarios en los diseños pedagógicos universitarios –tal como lo demuestra Fernanda Solórzano en la provincia de Cotopaxi, Ecuador.

Las posturas críticas pedagógicas, posibilitan los procesos educativos dirigidos a fortalecer lo “propio”. El énfasis en lo social y culturalmente propio representa el punto de partida para dialogar críticamente con las propuestas educativas dirigidas desde “arriba y hacia abajo”. Una propuesta educativa que se asuma intercultural debe articular conocimientos locales e indígenas y occidentales (Sartorello, 2009). La disputa por la inclusión de “lo propio” en la educación universal que se imparte en las universidades ecuatorianas, incluye la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades. “Lo propio” es también “los valores positivos” que norman la vida de los pueblos y comunidades – como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, reciprocidad en el trabajo comunitario, la palabra, la cooperación, etc. –, cuyo aprendizaje formal fortalecería las lentes con las que las nuevas generaciones pudieran manejarse en la sociedad más amplia.

Este libro también nos ofrece la aproximación a otros procesos que conllevan la inclusión de los jóvenes indígenas en el espacio universitario. “Educación intercultural bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina” de Macarena Ossola, Gloria Mancinelli y Carolina Hetcht aborda las trayectorias de la primera generación de jóvenes indígenas del Chaco y Salta que acceden a la educación superior. Muestran los medios y mecanismos de acceso a la educación superior, así como las acciones que favorecen la inclusión y permanencia de los jóvenes indígenas en este nivel educativo. Un hallazgo de la investigación, es que observan que la permanencia o deserción escolar de los universitarios indígenas no depende de la falta de tutorías académicas ni de becas de ayuda económica, sino del peso de la presión social comunitaria sobre sus trayectorias educativas. Su deserción incluso reconfigura los vínculos con sus comunidades.

El acceso a la universidad les otorga “prestigio” al interior de sus comunidades, posicionándolos en un nuevo estatus que los distingue y legitima ante los líderes y ancianos. Su nuevo posicionamiento es legitimado por “todo aquello que la comunidad indígena entiende [por]

cómo hacer política”, como por ejemplo, la creación o extensión de redes de contacto, particularmente con criollos o blancos; la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana y la apropiación de un sistema que les fue ajeno como el sistema escolar.

Álvaro Guaymas propone considerar la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina como una andamiaje que busca “descolonizar” la educación oficial en las prácticas educativas cotidianas. La “presencia de jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior posibilita su inclusión en proyectos de investigación, extensión y formación docente, lo cual habilita la incorporación de saberes y producción de conocimiento propio en las acciones que desarrollan desde los espacios investigativos y de y formación”. Además, advierte la capacidad de agencia juvenil y la producción de espacios novedosos para los jóvenes indígenas desde su experiencia en los colectivos estudiantiles que los ejercitan en cierta independencia para la toma de decisiones sobre sus acciones dentro y fuera del campus universitario.

Las experiencias de los jóvenes indígenas en la educación superior “intercultural” son múltiples, muchas son las batallas por dar y dependerán más de las nuevas generaciones que de las antiguas. Coincidimos con Sergio Hernández, que plantea que a pesar de que muchas de las experiencias de formación universitaria de los jóvenes indígenas apuntan exclusivamente a su profesionalización, la labor posterior de esos profesionales puede abonar a la construcción de una interculturalidad crítica o a la reproducción de la interculturalidad funcional.

Desde hace un buen tiempo, la antropología identificó a un actor social en los flujos migratorios y por su ausencia en los pueblos y comunidades. Los retos pasaron por desplazar nuestra mirada hacia los procesos de cambio e inconsistencias internas, los conflictos, las contradicciones y la movilidad de los sujetos étnicos contemporáneos. La temática de jóvenes indígenas impulsó movernos más allá de los pueblos y comunidades indígenas y seguir a los sujetos para iluminar las nuevas circunstancias de su producción. Al ingresar sus voces y visiones como

protagonistas de este momento histórico, se les fue reconociendo en su presente activamente comprometidos en la adquisición y construcción de un conocimiento de lo que ellos y ellas interpretan de las sociedades en las que habitan. Más de una década después encontramos a los jóvenes indígenas en un posicionamiento simultáneo y protagónico en múltiples ámbitos sociales y culturales de las sociedades latinoamericanas. Uno de ellos, el de la educación superior intercultural, si bien novedoso, se inscribe como un espacio portador de nuevos sentidos, estrategias y dominios donde los jóvenes pueden encontrar los recursos para “suturar” y “coser” viejas y nuevas creencias, pertenencias y sentidos que les brinden algunas certezas y, sobre todo, reconocimiento.

Ciudad de México, 5 de mayo de 2016.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1970). *El proceso de aculturación en México*. México: Editorial Comunidad /UIA.
- Bal, Mieke (2009). *Conceptos viajeros en humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC-Ad Litteram.
- Baricco, Alessandro (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Bertely Busquets, María, Gunter Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Comboni Salinas, Sonia (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina En: *Política y Cultura*, núm. 17, primavera, México, UAM-X, pp. 261-288, consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>, 19 de enero de 2016.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada-CIESAS.
- Dietz, Gunter y Sonia García Segura (2006). Multiculturalismo e interculturalidad. En: Héctor Muñoz Cruz (Coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 229-261). México: UAM-I y UPN.

- Dietz, Gunter, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (Eds.) (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya- Yala.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2008). Interculturalidad. En: Biagini Hugo E. y Arturo A. Roig (Dir.), *Diccionario de pensamiento alternativo* (pp. 299-301). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (2013). *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP, UCIRED y UPEL.
- Hirsch, Eric Donald, Joseph F. Kett y James S. Trefil (1993). *Dictionary of Cultural Literacy*. Minnesota: Houghton Mifflin.
- Mato, Daniel (Coord.) (2015). *Educación superior indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Argentina: UNTREF.
- Ortiz, Fernando (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En: Ruiz Lagier, Verónica y Gloria Lara Millán (Coords.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp.15-38). México: ANUIES.
- Sartorello, Claudio Stefano (2009). Perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la unión de maestros de la nueva educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile, pp. 77-90, consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html>.
- Standley, Fred L. (2002). Multiculturalismo. En: Michel Payne (Comp.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 480-483). Buenos Aires: Paidós.

- Tipa, Juris y Juan Pablo Zebadúa (2014). *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: UNACH-Cecol Editorial.
- Urteaga Castro Pozo Maritza y Luis Fernando García Álvarez (2015). Introducción. Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Revista Cuicuilco, Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica, Nueva Época* 22(62), 9-35, enero-abril. México: ENAH.

## Introducción

---

Algunas trayectorias y trabajos investigativos en curso, nos llevaron a comenzar a soñar con el proyecto de esta obra. Lanzamos a inicios de 2015 una convocatoria a colegas y redes que investigaban y problematizaban las vinculaciones entre educación e interculturalidad en América Latina. Queríamos justamente abrir diálogos e intercambios entre saberes, contextos y marcos conceptuales que nos permitieran el reconocimiento y aceptación de los otros como diferentes.

El presente libro surge del trabajo conjunto entre la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– y la Universidad de Manizales y el Grupo de Trabajo CLACSO “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”.

En la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, hay una trayectoria de trabajo que incluye experiencias de formación con grupos indígenas a través del Programa Académico Cotopaxi (desde 1995) que luego desembocó en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local (creada en 1997), proyectos específicos interculturales con la Carrera de Antropología Aplicada, un Centro de Estudios Interculturales (2008) como espacio para el debate entre académicos, estudiantes y sociedad, entre otras iniciativas (Residencia Intercultural Estudiantil, capacitación al magisterio indígena a nivel nacional, etc.). En el 2014, se gesta el Grupo de Educación

e Interculturalidad conformado por un grupo de profesores e investigadores vinculados en temáticas interculturales y desde el cual emerge la idea de esta publicación. La UPS es un referente clave en Ecuador sobre interculturalidad ya que desde su creación en 1994, tuvo como preocupación central y permanente la de proporcionar a la población indígena la formación necesaria para mejorar sus condiciones de vida y apuntalar a la consecución de un proyecto político como nacionalidades y pueblos. En este marco, se han diseñado y ejecutado variedad de programas académico-formativos, investigativos y gestión que contribuyan en el desarrollo y avance de los pueblos y nacionalidades indígenas, y afrodescendientes.

En el marco del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ) del CINDE y la Universidad de Manizales y el Grupo de Trabajo CLACSO “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales” las apuestas desde el sur han estado planteadas principalmente desde el grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y en particular desde la línea de investigación: Educación y Pedagogía. Esta línea ha trabajado por construir conocimiento crítico y transformador sobre la educación y la pedagogía desde apuestas investigativas en niñez y juventud en Colombia y América Latina y desde la consolidación de comunidades académicas en el campo de la educación y las pedagogías críticas latinoamericanas, de la mano de la educación popular.

En específico, con respecto a la educación intercultural en el CEANJ se adelanta la investigación “Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia”, que hace parte del Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” presentado a Colciencias por el Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, conformado por el CINDE, la

Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación sobre la acción política en jóvenes retoma la experiencia de cinco movimientos de jóvenes, uno de ellos es el Cabildo Indígena de la Universidad del Valle, desde el que se ha resaltado la democracia como posibilidad de derechos estatutarios y ancestrales, la resistencia asamblearia y cultural; la apuesta por el cuidado y recuperación de la tierra como vía para recuperarlo todo desde las prácticas del “buen vivir” y la reconciliación desde la capacidad de acción.

Por su parte, el GT Juventudes, infancias: políticas, culturas e instituciones sociales, grupo de trabajo constituido por 94 investigadoras e investigadoras de América Latina y el Caribe (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Uruguay). Este grupo de trabajo se creó en el 2007, contando con el aval de CLACSO en tres períodos en los que ha trabajado sobre la formulación de investigaciones nacionales y estados de arte sobre juventud; estudios comparativos sobre juventud a nivel internacional; y trabajo alrededor de temáticas transversales a los niños, niñas y jóvenes. El último período ha permitido un abordaje de las infancias y las juventudes alejado de los modelos de desarrollo humano ascendente a partir de etapas; identificando corrientes críticas en las ciencias sociales para aproximarse a los niños, niñas y jóvenes del continente desde los siguientes ejes: 1) Juventudes, infancias: Violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz; 2) Juventudes, infancias: Acción colectiva, participación, políticas públicas y Estado; 3) Juventudes, infancias: Desigualdades sociales y enfoque generacional; y 4) Juventudes, infancias: Política, comunicación y cultura. La convocatoria al presente libro se hizo específicamente desde el eje: Juventudes, infancias: Violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz. Algunas investigaciones del eje se han desarrollado desde la perspectiva de la educación intercultural. El GT ha propuesto en sus tres períodos una perspectiva latinoamericana crítica que ha aportado al campo de las ciencias sociales desde el Sur.

Los textos recibidos fueron evaluados por pares externos de diferentes países lo que también ha permitido un rico intercambio desde campos disciplinarios y experiencias multisituadas. Los once trabajos que finalmente conforman este tomo, son diversos y conllevan a repensar, discutir y proponer nuevas y variadas directrices que desencadenan en conceptualizaciones teóricas y vivenciales, perspectivas, retos y desafíos que vinculan educación e interculturalidad.

La interculturalidad como discurso y categoría ha tomado fuerza en Latinoamérica los últimos cinco lustros en diferentes ámbitos: políticos, educativos y filosóficos. La necesidad imperante de abordar de forma intercultural los hechos sociales radica en el proceso histórico y cultural –colonización y conquista– que se produjeron en esta región del continente americano.

La conquista y colonización europea en tierras americanas amplificó la diversidad de pueblos y etnias existentes, transformando las culturas de forma intercultural y transcultural. La característica políglota de los pueblos latinoamericanos nos invita a superar los límites lingüísticos que sesgan la comprensión del “otro” desde una perspectiva bilingüe –español y portugués–; dejando por fuera más de un centenar de lenguas amerindias y afroamericanas.

La legitimidad de estas dos lenguas hegemónicas es el resultado de un proceso violento y de imposición que se forjó desde finales del siglo XV, sin embargo, los discursos ocultos y las narrativas clandestinas de los pueblos latinoamericanos dejaron su marca en la historia, superando así, un segundo episodio de opresión e invisibilización por parte de la llamada “cultura mestiza”. Cultura que ciertamente, es el resultado de los procesos de encuentro europeo-americano, pero que sin embargo no es la única existente en el continente latinoamericano.

Por ello, pensar y reflexionar la interculturalidad desde una óptica puramente mestiza es un acto de reducción de la realidad, en ese sentido, el texto que presentamos a continuación recoge las voces, tra-

yectorias y testimonios de varios actores y sectores que piensan la interculturalidad situados en el sur de un continente diverso, heterogéneo pero sobre todo desigual.

En el continente americano cobra relevancia proponer la interculturalidad desde el Sur, desde los contextos y matices propios, de modo que visibilice las prácticas silenciadas como aquellas del buen vivir, pero también vale la pena pensarla desde la riqueza del encuentro entre las múltiples culturas, tanto a nivel de etnia, como a nivel de territorio o de poblaciones que entran en diálogo y construcción conjunta como sucede en los encuentros intergeneracionales, propuestos en algunos de los capítulos del presente libro. Este libro se encuentra estructurado en base a tres ejes temáticos: 1) Perspectivas y desafíos interculturales; 2) Interculturalidad y Educación Superior; 3) Aprendiendo desde las diferencias.

Al primer eje corresponden las reflexiones de Adriana Arroyo Ortega y Julián García Labrador, quienes nos ubican en discusiones teórico críticas y al mismo tiempo, propositivas y prácticas sobre la interculturalidad en vinculación con la antropología, la filosofía, la pedagogía, la cultura y la política.

El capítulo *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*, escrito por Adriana Arroyo Ortega busca cuestionar a partir de reflexiones políticas y teóricas la colonialidad presente en las prácticas educativas, proponiendo ideas desde las cuales la interculturalidad trascienda la teoría y haga parte de las prácticas educativas. El capítulo retoma reflexiones construidas por la autora en el marco de su tesis doctoral; aportes teóricos entre los que incluye los procesos históricos y políticos en los que la colonialidad se presenta como exclusión y dominio frente a prácticas como las indígenas y afrodescendientes. Desde los planteamientos de Walsh muestra la apuesta por las pedagogías decoloniales como prácticas de subversión de la dominación. Adriana menciona la importancia de que estas reflexiones trasciendan los ámbitos educativo e investigativo y se constituyan en una vivencia del

mundo social, implicando pedagogías emergentes tanto dentro del aula como fuera de ella, que cuestionen aquellas instituidas como normales y deseables creadas en Estados Unidos y asumidas en Latinoamérica. Las búsquedas de la autora incluyen la recuperación de la tradición oral de las comunidades, desde la que se aporte a procesos emancipatorios desde los cuales la formación aporte intencionadamente a la transformación social. La apuesta por la interculturalidad presente en el artículo se presenta como un elemento de resistencia y de búsqueda de la justicia y la equidad para visibilizar subjetividades que han sido oprimidas por no responder a estándares impuestos por la colonialidad.

En el texto intitulado *Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural*, Julián García Labrador plantea la posibilidad de una fundamentación antropológica de los derechos humanos de cara a su didáctica en una perspectiva intercultural. Para ello, el autor aborda el enfoque intercultural como un horizonte educativo válido, dadas las posibilidades heurísticas que ofrece y su carácter interdisciplinar. Plantea una distinción teórica del multiculturalismo entendiéndolo como el hecho de la existencia de varias tradiciones culturales en un mismo espacio jurídico entendiendo las culturas de forma dinámica y no esencialista aproximándose así, a la “perspectiva multicultural” de Parekh (2006).

La centralidad del argumento esgrimido por Julián gira alrededor de la interculturalidad como categoría filosófica, pedagógica y heurística, sin embargo, el mismo autor nos advierte en el escrito, que la interculturalidad en Latinoamérica sigue siendo una asignatura pendiente y que de hecho, se ha constituido en una demanda de justicia social por parte de diversos sectores sociales. Otro elemento sustancial que se expone en el documento es el referido a los derechos humanos, los mismos que en el contexto latinoamericano, han sido conculcados históricamente, negando así, el reconocimiento del otro. Por ello el autor, propone re-pensar la perspectiva intercultural anclada a los derechos humanos que permita superar las limitaciones del liberalismo y que dé

cuenta de los abusos que históricamente se han producido en nombre de tales derechos.

En el segundo eje, Interculturalidad y Educación Superior se ubican contribuciones a partir de procesos investigativos culminados o en curso que nos permiten visualizar casos concretos y mapeos de acciones históricas y actuales en Ecuador, Argentina y Colombia.

El capítulo *Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde*, escrito por María Verónica Di Caudo surge como parte de la investigación doctoral de la autora y propone reflexiones teóricas y críticas respecto a la interculturalidad en la educación superior, enriquecidas por las narrativas de jóvenes estudiantes. En el capítulo María Verónica menciona la presencia en Ecuador de estudiantes indígenas en las universidades, quienes le han llevado a cuestionar los procesos de inclusión en las instituciones de educación superior. La autora hace un recorrido histórico por estrategias y políticas que llevaron a que los indígenas pasaran de ser invisibilizados a ser leídos desde patrones de la modernidad.

María Verónica Di Caudo describe la política de cuotas implementada como política de acciones afirmativas orientadas a que quienes tuvieran dificultades para acceder a la educación superior pudieran hacerlo, sin hacer adaptaciones al currículo de acuerdo a sus necesidades especiales. La autora presenta desde las historias de algunos estudiantes las posteriores dificultades que tuvieron para desarrollar el proceso que les exigía desarraigo, adaptación, dejar de lado los saberes ancestrales y culturales y hasta su propia lengua. Mostrando cómo este tipo de políticas responden a procesos de globalización, economía de conocimiento, conocimiento civilizado occidental y relación economía educación.

La autora hace una revisión del concepto de interculturalidad que lo posiciona más allá de la perspectiva de derechos, rompiendo no sólo con la discriminación sino también con nociones hegemónicas y totalitarias: como apuesta decolonial; cuestiona conceptos que emergen

desde la resistencia pero son usados desde las altas jerarquías de poder promoviendo el *status quo* como el socialismo y la revolución ciudadana; y propone acciones concretas a la educación superior actual como la de escuchar a los y las jóvenes, co-construir conocimiento en torno a la inclusión y la interculturalidad, mantener el respeto por el “ser” como elemento clave en las políticas de inclusión y tejer lazos con la historia.

El trabajo de María Macarena Ossola, Gloria Mancinelli y Ana Carolina Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina* muestra algunos avances de un estudio antropológico cualitativo y comparativo de las experiencias de inclusión de estudiantes indígenas desarrolladas en universidades de dos provincias de la Argentina que cuentan con un número importante de población indígena.

Las autoras exponen problemáticas y disyuntivas diversas que operan en las demandas de acceso a educación superior por parte de los grupos indígenas, muestran trayectorias escolares y factores y sujetos (educativos y no educativos) que influyen de manera compleja en los jóvenes estudiantes. A través de datos y narrativas del campo, se muestra cómo van entrando en juego los conocimientos y saberes, las lenguas, las relaciones entre las comunidades de origen y los nuevos lugares de residencia, los sentimientos de los estudiantes, las perspectivas y expectativas sobre la profesionalización. El trabajo resulta interesante al ubicar a la universidad como un dilema que tensiona “la vida de aquellos que transitan por ella porque se entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y repelen”.

El capítulo *Educación Intercultural de nivel Superior en Ecuador en tiempos de ‘meritocracia’* de Sergio Enrique Hernández Loeza aborda los sentidos de lo intercultural, identificando dos grandes polos: uno que apunta a una interculturalidad apolítica y armónica, y otro que asume una interculturalidad conflictiva y decolonial (Bertely, 2013). Luego de contextualizar el panorama de la educación intercultural desde las primeras políticas indigenistas del siglo pasado hasta la actualidad en

Latinoamérica, el trabajo presenta diversas experiencias y propuestas de formación intercultural a nivel superior en Ecuador: programas de acción afirmativa en IES convencionales, programas de formación docente, Programas de formación no docente en IIES oficiales y Programas de IIES que se han construido desde conquistas del movimiento indígena. Finalmente, Hernández Loeza ubica las experiencias descritas en “una noción de interculturalidad apolítica y armónica en donde la sola inclusión de estudiantes antes relegados de la educación superior parece ser su meta”.

El texto de María Fernanda Solórzano Granada, titulado: *Reflexiones sobre la Educación Intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los /las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS* es el resultado de la práctica docente de la autora, pero sobre todo, de la dirección de trabajos de nueve estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, quienes durante octubre de 2013 hasta mayo de 2015 realizaron varias investigaciones con jóvenes indígenas en diferentes comunidades de la provincia de Cotopaxi.

El artículo presenta la problemática que están afrontando las escuelas interculturales bilingües en varias comunidades cotopaxenses, a partir de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Ecuador decretada en el 2011. Para ello la autora recurre a la *polifonía* (estudiantes, dirigentes, padres de familia) para dar cuenta del proceso de cambio y transformaciones que actualmente vive el campo educativo y su incidencia a nivel comunal. Se presenta un sucinto recorrido de los inicios de la educación bilingüe en la provincia de Cotopaxi, la relación entre las luchas por la tierra de los comuneros y el surgimiento de las escuelas comunitarias; todo ello al tenor de los procesos sociales, políticos y misionales propios de las décadas 60, 70 y 80 del siglo pasado. Finalmente, la autora presenta un análisis actual y situado de la realidad educativa indígena-comunitaria, rescatando la preocupación de los propios actores comunitarios por los constantes

procesos de cambios y reformas que han operado en el sistema educativo ecuatoriano en los últimos siete años.

El capítulo *Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina* desarrollado por Álvaro Guaymás presenta un mapeo de diez años (2004-2014) sobre la educación superior y los pueblos indígenas en dicho país. Álvaro utiliza la tipología de “modalidades de colaboración entre educación superior y pueblos indígenas” (Mato, 2008), para clasificar y analizar las políticas y prácticas reunidas a través de revisiones documentales, acercamiento a actividades de difusión y contacto con referentes claves institucionales.

Luego de un breve abordaje histórico de las relaciones entre el Estado argentino, las políticas educativas y los pueblos indígenas, el trabajo describe diversos programas: de inclusión de estudiantes indígenas, de formación, de docencia, investigación y/o vinculación social y experiencias de colaboración intercultural, y presenta un balance de logros, problemáticas y desafíos. El aporte es de utilidad tanto para conocer el estado actual de situación en la Argentina como para permitir pensar en estudios comparativos en la región.

Aprendiendo desde las diferencias, el tercer eje, presenta cuatro experiencias e intervenciones concretas; en las cuales el enfoque intercultural está puesto en el análisis intergeneracional de los sujetos, sus saberes y sus procesos de asimilación y aprendizajes ante situaciones de enfermedad, migración y conflicto armado. Queremos aquí destacar los procesos metodológicos implicados en este eje que permiten a través de una reforma curricular universitaria, de la ejecución y participación en talleres, de procesos de investigación acción colectiva y del ejercicio etnográfico en diferentes localidades y con diferentes sujetos, niños, niñas, jóvenes y futuros profesionales, decantar voces, sentidos y saberes de sujetos situados en experiencias de transformación y ruptura concretas.

El trabajo *Interculturalidad y salud en la educación médica* de las investigadoras Diana Milstein, Alejandra Otaso, Ana Fuks se ubica en las

perspectivas conceptuales de salud intercultural en América Latina y de Epidemiología Crítica buscando romper con las lógicas de la educación tradicional en salud. El capítulo relata el carácter innovador de las prácticas de enseñanza en la asignatura Interculturalidad y Salud de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Matanza ubicada en el conurbano bonaerense, Argentina. Las autoras refieren al programa, sus contenidos y enfoque metodológico, así como al trabajo que llevaron adelante durante sus clases y junto a los estudiantes problematizando definiciones, discursos y prácticas de salud/enfermedad/atención/cuidado y poniendo en evidencia sentidos históricos-sociales-contextualizados.

Resulta un interesante aporte por un lado, a la discusión sobre interculturalidad en el proceso de socialización de médicos y médicas en la región y en cómo aquella puede convertirse en estructurante de la formación en profesionales de la salud; por el otro, es un caso concreto de innovación a nivel curricular-didáctico en el cual la interculturalidad pasa a ser un eje que incorpora procesos educativos en base a los problemas generados por las necesidades socialmente construidas con la población. Como ellas mismas afirman hacia el final del capítulo: “La interculturalidad tal como la hemos expuesto en este trabajo, trasciende versiones que tienden a reificarla como si se tratara de una cosa a ser simplemente percibida o considerada como la exaltación de lo diverso, múltiple o plural a partir de representaciones esencialistas -cuando no meramente folclóricas- del Otro”.

El texto de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado y María Alejandra Fajardo Mayo, titulado: *Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política*, es el resultado de un proyecto investigativo realizado en el Eje Cafetero colombiano, Antioquia y área metropolitana de Bogotá. A lo largo del documento se exponen las realidades individuales y colectivas de niños y niñas en medio de una paradoja interminable del conflicto armado y el proceso de construcción de paz en territorio colombiano.

En el artículo se rescatan las “voces silenciosas” de los niños y las niñas en los diferentes contextos geográficos e históricos a nivel institucional y comunitario del eje cafetero y del área metropolitana de Bogotá. Para ello, las autoras recurren a una propuesta metodológica de corte cualitativa denominada: Hermenéutica Ontológica Política. La misma que permite explicar e interpretar al sujeto desde las prácticas y transformaciones sociales en el contexto del conflicto armado en el cual se desenvuelve; y a la vez promover transformaciones orientadas a la construcción de paz con participación activa de los niños y niñas y sus agentes socializadores. Dicha apuesta metodológica se adhiere a las posturas alternativas y a las acciones de resistencia frente a los modelos modernos occidentales que se han venido aplicando en el ámbito investigativo y de intervención social.

Por otro lado, en el escrito las autoras reflexionan, recuperan y construyen varias categorías de análisis tales como: el conflicto armado, contextos y experiencias, construcción social de subjetividades e identidades; así como procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación. Estas categorías permitieron, a las autoras, diseñar y pilotear instrumentos para recolectar la información proporcionada por niños, niñas, familias y agentes educativos. Finalmente, es importante señalar que el fundamento teórico del trabajo adelantado por María Camila, Sara Victoria y Alejandra es el construccionismo social, del cual retoman el carácter generativo de las narrativas apostando así al diálogo y la participación ciudadana como la interpretación subjetiva de la construcción de la paz.

El capítulo *Escuela y transformación desde las luchas por el Buen Vivir en Colombia* escrito por Patricia Botero Gómez retoma procesos de investigación acción colectiva, en los que se visibilizan desde las comunidades ancestrales y populares, las prácticas del Buen Vivir, la guerra y las resistencias a la misma como aporte a la paz y la reparación. La autora muestra cómo estas comunidades quedan ubicadas en la escuela en aquello no dicho, pero también generan reexistencias desde

las subversiones y disidencias, las cuales incorporan “memorias vivas y aprendizajes colectivos”. Invita a la reflexión desde cuestionamientos a considerar una única realidad y civilización, la occidental, revisando los valores que están detrás de sus verdades únicas. Cuestiona así mismo, la agudización frente a la desigualdad que se ha venido dando desde las verdades únicas en la escuela. La apuesta de Patricia es la de un posicionamiento epistémico, ontológico y político, desde el cual la escuela se constituye en un escenario para la diversidad, teniendo como base procesos de educación intercultural en los que la escuela “practica saberes y aprendizajes comunales construidos en las luchas subalternas”.

El capítulo muestra la importancia de prácticas decoloniales que posibiliten eliminar las escisiones entre la academia y la apuesta política, proceso que lleva a volver sobre las memorias y narrativas subalternas, colectivas y militantes. Esto implica escuchar a las comunidades desde sus propias voces y no dar lecturas acerca de las mismas desde contextos ajenos y académicos. Para lograr lo anterior en procesos investigativos, la autora destaca como necesaria la construcción colectiva de conocimiento desde mundos alternativos, proponiendo la IAC (investigación y acción colectiva).

Desde la apuesta de Patricia, las luchas por el Buen Vivir, se dan desde lo cotidiano e implican la construcción de conocimientos articulados necesariamente a los sentimientos como posibilitadores de acción y reparación. La investigación y la construcción de conocimiento requieren entonces de la vinculación de los sentimientos, desde espacios no institucionalizados. La escuela subalterna, que retoma las luchas por el Buen Vivir, posibilita las resistencias; el encuentro de saberes populares que incorporan relaciones entre generaciones y culturas; y las acciones político-culturales. Por último, el capítulo enfatiza en la importancia de desplazarse de la política como universo, a pensarla como pluriverso, sin desconocer la existencia del mundo occidental, pero reconociendo que es uno entre muchos otros. La diversidad propuesta por la autora trae consigo una apuesta por la interculturalidad, desde las

realidades disidentes. La escuela tiene un rol fundamental en propiciar estos desplazamientos y favorecer prácticas relacionales y creativas, más que de desarrollo.

En el capítulo *Ser joven en el mundo indígena... un sujeto en movimiento*, Daniel Llanos Erazo y María Violeta Sánchez contrastan dos investigaciones sobre jóvenes indígenas de la sierra central ecuatoriana desarrolladas por el Centro de Investigación de Niñez Adolescencia y Juventud de la Universidad Politécnica Salesiana (CINAJ) en dos momentos distintos una entre 2010 y 2012, y la otra iniciada en 2013 que se encuentra actualmente en curso.

Daniel y María Violeta evidencian las transformaciones a partir de los cambios económicos y sociales que se han dado en el mundo y han afectado también a las comunidades indígenas. En estas comunidades los cambios se dieron principalmente a partir de acciones de entes externos encubiertas como procesos de colaboración desde el sistema educativo y de capacitación. Acciones que han llevado a que miembros de las comunidades, principalmente hombres, ingresen al mercado laboral urbano. Entre los principales cambios descritos por los autores se encuentra: “la forma de *concebir, pensar y ser* joven al interior de la comunidad”. El trabajo de campo fue desarrollado en cinco comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana y dos ciudades receptoras de indígenas. La investigación cualitativa se desarrolló a partir de un ejercicio etnográfico multi-situado, haciendo uso del análisis del contenido discursivo de jóvenes y adultos.

Los autores muestran cómo la movilidad y el desplazamiento hacia las ciudades han estado presentes en las comunidades indígenas históricamente. A partir de la década del 90 la migración se ha dado a nivel transnacional. En particular, las comunidades de la sierra central se han desplazado por factores socioeconómicos, mejora en sus condiciones de vida y expectativas de acceso y consumo. Este tránsito ha llevado a romper con prácticas comunales e instaurar prácticas individuales. La

escuela en reemplazo del cabildo ha llevado a formar para la competencia y no para la vida comunal.

Con respecto a los jóvenes indígenas Daniel y María Violeta señalan las transformaciones en su condición juvenil entre el siglo XX y el siglo XXI, la cual se ha asemejado a la urbana y tecnologizado (elemento que les permite mayor comunicación con su familia y comunidad, pero también con el mundo global generando nuevas formas de consumo y produciendo identidades digitales colectivas). Las identidades de los jóvenes fluyen entre lo colectivo y lo urbano, elementos que han generado incomprendiones entre las personas adultas. La relación con el territorio también ha marcado las transformaciones en los sujetos jóvenes, reafirmando su pasado y favoreciendo cohesiones en los lugares a los que se han desplazado.

Detrás de los autores hay trayectorias académicas e investigativas, implicaciones de vida, andares colectivos. Invitamos por eso a la lectura de la obra en medio de distintos pasajes por lo histórico, lo ético, lo epistemológico, lo pedagógico, lo político, lo antropológico, lo filosófico tejiendo intercambios y diálogos que ojalá –eso deseamos– nos permitan seguir construyendo interculturalidad desde el Sur y como decían los zapatistas seguir soñando “un mundo real en el que quepan muchos mundos”.

*María Verónica Di Caudo*  
*Daniel Llanos Erazo*  
*María Camila Ospina*  
Colombia y Ecuador  
Noviembre 2015



## **Eje 1**

Perspectivas y desafíos interculturales



# Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas

---

*Adriana Arroyo Ortega*

*¡Oídos del Muntu, oíd! ¡Oíd! ¡Oíd! ¡Oíd!  
¡Oídos del Muntu, oíd!  
(Manuel Zapata Olivella)*

## **Introducción**

El mundo es diverso y en él existen distintos cuerpos, vidas, subjetividades y pensamientos, que se han convertido en el centro de la reflexión y el análisis de las ciencias sociales, de los y las investigadoras, pero también de algunos y algunas docentes en el aula. En este contexto aparece la pregunta por cómo desarrollar los procesos educativos, acercarse a los sujetos con los que cotidianamente nos encontramos en las instituciones educativas y por fuera de ellas y generar una práctica que no sólo reconozca la colonización interna, sino que además pueda trascenderla, como además no quedarnos como docentes transmitiendo los conocimientos adquiridos, sino generar nuevas maneras de circulación y difusión de lo construido, más allá de los cánones académicos esperados, a la vez que interpelamos las realidades de las que somos parte. En suma, como generar una verdadera conversación e intercambio de ideas entre las múltiples cosmovisiones y cosmoaudiciones (Lenderskoff, 2008), ¿Cómo lograr que la interculturalidad deje de ser sólo una reflexión teórica y comience a permear nuestras prácticas, los espacios educativos? Esa es la búsqueda de esta reflexión que sin pensar en que va

a responder de manera total a estas preguntas, sí espera generar pistas al respecto y aportar a la discusión existente sobre el tema.

Este texto forma parte de la deliberación suscitada a partir del trabajo doctoral “Narrativas de mujeres jóvenes afrodescendientes en torno a la subjetividad política” del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. La búsqueda en dicha investigación es indagar por los escenarios decoloniales, lo cual además es ampliado en este escrito con la pregunta reflexiva por la interculturalidad.

Desde aquí se parte de la necesidad de avanzar en la reflexión en torno a la interculturalidad en relación con los procesos educativos, iniciando con dos interrogantes claves: ¿qué entendemos por interculturalidad? y ¿cómo construir relaciones interculturales desde una perspectiva y pedagogía decolonial en los procesos educativos? Estas indagaciones no solo se tejen a la luz del proceso de la investigación doctoral anteriormente mencionada, sino también desde las preguntas que en la propia práctica pedagógica y en la cotidianidad de los seminarios y el aula de clases como docente se me han venido generando.

Retomo los planteamientos de algunos autores, especialmente de la profesora Catherine Walsh quien se ha convertido para mi proceso investigativo y docente, en un referente importante de construcción de un pensamiento otro que hace fisuras en la colonialidad establecida y desde la acogida se preocupa por establecer lazos y construir perspectivas críticas, de cuestionamiento y actuación frente a las condiciones de inequidad y subalternización a las que son sometidos sujetos y colectividades en América Latina. Walsh como algunos otros y otras en el doctorado en estudios culturales, del que pude formar parte como pasante, evidencian un compromiso profundo con las realidades y pueblos latinoamericanos que se convierten en una posibilidad de construcción y reconstrucción constante, de agrietar las estructuras dominantes e interrogarlas. Espero que este texto aporte también a esa posibilidad.

Para esto en un primer momento me acercaré a algunas consideraciones sobre las pedagogías decoloniales y las contribuciones que desde ellas pueden suscitarse, posteriormente avanzaré en la búsqueda de comprensión sobre la interculturalidad y los posibles acercamientos entre estas dos perspectivas, para finalizar con unas conclusiones a manera de cierre.

### **Pensamientos iniciales en aproximación a las pedagogías decoloniales**

La teoría social contemporánea tiene diversos abordajes que han venido enriqueciendo las reflexiones de investigadores y académicos, de manera particular y en relación directa con una preocupación sobre América Latina y el Caribe desde una perspectiva cultural y de análisis económico y del poder, se ha generado la deliberación de los intelectuales del grupo denominado modernidad/colonialidad, quienes vienen reflexionando en torno a estos ejes, especialmente desarrollando la categoría colonialidad en su expresiones del ser, del saber y del poder.

Uno de sus principales aportes se encuentra en los análisis alrededor de los procesos históricos y políticos de la colonialidad como exclusión y dominio de saberes, prácticas y subjetividades que han sido inferiorizadas y peyorativizadas como las indígenas o las afrodescendientes. La decolonialidad o el giro decolonial como también ha sido llamado, aparece entonces como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos como latinoamericanos en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con el denominado Norte o con Europa.

Dentro de este contexto, Catherine Walsh trabaja las pedagogías decoloniales, entendiendo estas como “las estrategias, prácticas y metodologías –las pedagogías– de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgre-

dir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo –decolonialmente– a pesar del poder colonial” (2013, p. 25). En esa medida, la decolonialidad está entendida como una postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de hacer rupturas y construir de manera alternativa. Es decir que una pedagogía decolonial busca ante todo construcciones distintas a las que tradicionalmente hemos utilizado en las aulas y en general en los espacios educativos, interrogando desde ahí también las exclusiones sociales y políticas con las que coexistimos.

Un asunto central entonces al pensamiento decolonial es el reconocimiento que como latinoamericanos/as hemos sido colonizados, que la tarea de descolonización sigue pendiente en nuestras prácticas investigativas, educativas, políticas y vitales, en lo que no sólo coincido, sino que además considero esencial precisar que aun hoy como lo plantea Fals Borda (1990, p. 84) “los trabajos rutinarios no han desaparecido de nuestras universidades, ya que sus marcos de referencia continúan reproduciéndose por inercia en instituciones académicas y en medios de comunicación masiva controladas por personas caracterizables como colonos intelectuales”, colonos intelectuales que aún seguimos reproduciendo en algunos casos visiones de mundo estereotipadas, sin muchas posibilidades críticas y de pensamiento contextual.

Pero vale la pena reconocer que también han surgido interrogantes, nuevas miradas, pedagogías y metodologías, que pretenden cuestionar la colonización interna existente, no sólo desde lo teórico sino también desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo, a la utilización de los diversos saberes para las luchas sociales, políticas, para la transformación del mundo. Escenarios como los procesos de formación del Cepafro en Medellín, la Cátedra Afrodescendiente en la UASB en Quito o los esfuerzos desde la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural en el Cauca, son ejemplos concretos de estas búsquedas.

Se hace importante entonces reflexionar sobre la manera como producimos conocimiento, como interactuamos en los espacios educativos –que no están limitados a la escuela–, y la relación que tiene con los sujetos que somos, con el sitio en el que vivimos, con las reflexiones que hacemos y la manera en que nos insertamos o no en la sociedad. La pretendida neutralidad científica, metodológica y pedagógica no deja de ser una ilusión, porque cada una de estas visiones también habla sin duda de una postura política y ética sobre lo que investigamos y con quiénes lo hacemos, sobre el proceso educativo que construimos, sobre si vemos realmente a los otros como sujetos concretos situados y con problemáticas vitales, similares a las nuestras o en otros casos aunque distintas, con preguntas vitales también.

El hecho de que la ciencia y la educación en su vertiente más tradicional, consideren que sólo su forma de construcción de conocimiento está investida de rigor y validez y que lo pedagógico se limita a los escenarios educativos y a la transmisión, ha hecho que los conocimientos y visiones del mundo distintas a estas perspectivas, pero sobre todo los sujetos que los poseen, sean considerados inferiores, explotando los recursos que les pertenecen y expropiándolos de sus territorios. Esto ha generado injusticias de todo orden, procesos de colonización como las que en la actualidad muchas multinacionales realizan con diversos pueblos indígenas, perpetuando el saqueo histórico, pero sobre todo una gran injusticia cognitiva que sitúa a territorios enteros como América Latina en el “subdesarrollo” a pesar que como explica Fals Borda “Los euroamericanos, evidentemente, progresaron y se enriquecieron con el desarrollo científico-técnico, mucho a expensas de nosotros los del Tercer Mundo” (1990, p. 84).

Las consideraciones entonces en torno a lo metodológico y lo pedagógico no sólo tienen implicaciones en lo investigativo o en el escenario escolar, sus consecuencias se extienden a los relacionamientos sociales, a las maneras cómo nos vemos y nos acercamos a los otros/as y desde ahí cuando el/la docente de manera unilateral establece las reglas

del juego y cómo se realizarían las interacciones sin negociación previa con los sujetos que forman parte de la cotidianidad escolar, con los niños, niñas y jóvenes o con los adultos en procesos de formación, cuando no es consciente de la asimetría social existente ni de las consecuencias y afectaciones de su presencia, pero tampoco logra situarse mentalmente en el lugar de las personas con las que se encuentra en estos espacios, este tipo de saqueos se siguen efectuando.

En esa medida establecer una reflexión previa desde los y las docentes sobre el cuidado en sus interacciones y hacerse consciente de los efectos que las mismas tienen, es un paso importante hacia estas búsquedas. Por lo tanto el compromiso de establecer relaciones con las niñas, los niños y jóvenes, con los sujetos que forman parte del escenario educativo, no sólo es una postura ética, es también una exigencia de nuestra labor como educadores/as e indudablemente un asunto que tendría que ser parte de la reflexión pedagógica.

Al respecto como lo plantea Walsh (2013):

Se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización (Walsh, 2013, p. 64).

La búsqueda puede estar mucho más en una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma cómo construimos conocimiento y afectos en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos y nuestras propias visiones del mundo que pueden entrar en diálogo reflexivo y que generan desde luego afectaciones en quien se desempeña como docente, en quienes aprenden y con quienes se aprende.

Lo importante entonces es poder iniciar la reflexión sobre la manera en que el conocimiento no es neutral histórica ni epistemológicamente, que el mismo es situado y que en esa medida revisemos la forma en que hemos sido mirados por otros/as, en que construimos relaciones en el aula y más allá de ella, pero también como lo expresa Cusicanqui (2010) nuestro colonialismo interno.

Desde ahí se coincide con Boaventura de Sousa Santos (2009) cuando afirma que el Sur no es geográfico y que efectivamente existe una gran dificultad en la imaginación política de la tradición eurocéntrica para entender las nuevas posibilidades, visiones y construcciones sociales de quienes como los menciona Spivak (1998) son sujetos subalternos. Pero eso no significa que se cierren las posibilidades dialógicas, sino que es necesaria la reconstrucción del lugar simbólico y geográfico del que hablamos, nuestro lugar de enunciación y el reconocimiento de estos aspectos desde los escenarios educativos, la necesidad de que precisamente en ellos se dialogue y se fomenten las visiones críticas sobre estos y otros asuntos claves de la vida humana y no humana.

En esa medida y como lo precisa Lander (2000) se debe retomar también la deliberación sobre las implicaciones políticas y económicas del sistema actual, especialmente porque el neoliberalismo “es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” (p. 4), que ha afectado la educación, pero sobre todo la forma en que nos relacionamos socialmente, lo que hace que la búsqueda de alternativas deban ir más allá de modelos económicos. Es en ese contexto en que la reflexión educativa es crucial y no podemos desconocerla, siendo responsabilidad también de nosotros/as como educadores e investigadores el dar cuenta de las exclusiones epistémicas que esto ha generado, de los epistemicidios como diría Santos (2009) y de la manera en que se han impuesto para los otros pueblos conocimientos que tienen una procedencia geográfica pero son presentados como universales, y así reconocer que:

Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades (Lander 2000, p. 10).

Por lo que no podemos pretender una neutralidad en el conocimiento que se ha construido, en las mismas ciencias en las que nos estamos formando, en las pedagogías y con las que se ha dado “el proceso de cientificación de la sociedad liberal, su objetivación y universalización, y por lo tanto, su naturalización. El acceso a la ciencia, y la relación entre ciencia y verdad en todas las disciplinas, establece una diferencia radical entre las sociedades modernas occidentales y el resto del mundo” (Lander, 2000, p. 11) subalternizando esos saberes, geografías y sujetos.

Esto tiene una relación con lo mencionado por Castro Gómez (2000, p. 89) cuando plantea como la invención del otro se constituye en una manera de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados y al “hablar de “invención” no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas”, que forman parte de la manera en que desde la modernidad misma se han generado distintos dispositivos de disciplinamiento, control y subalternización, de exclusión de otros y otras, en las que las instituciones y escenarios educativos han tenido mucho que ver.

Una pedagogía o pedagogías decoloniales implican entonces un escenario emergente que ilumine el camino y proponga otras mediaciones, otras maneras de construir la reflexión educativa dentro y fuera del aula. Una pedagogía que reconozca las inequidades existentes y propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas y que no considere

los espacios educativos como escenarios exclusivamente de transmisión de conocimiento, sino que también y sobre todo son, los espacios de la resistencia dialógica, de las rupturas y las nuevas construcciones. Las pedagogías decoloniales interrogan ante todo el escenario escolar, las construcciones del conocimiento que hemos realizado y nuestra relación con quienes lo han producido, debilitando la visión noreurocéntrica que ha sido exclusivamente validada y reconociendo otros conocimientos y subjetividades, en aras de desarmar las estructuras conceptuales y epistémicas que siguen manteniendo a pueblos enteros oprimidos y subordinados.

Es necesario, entonces, generar rutas distintas de pensamiento y actuación, que retomando lo establecido desde el proyecto modernidad/colonialidad, pero ante todo las experiencias y aprendizajes de las propias comunidades afros, indígenas, campesinas, nos lleven a construir procesos educativos distintos. En esa medida las pedagogías decoloniales se nutren precisamente desde esas voces y prácticas y aunque desde luego reflexionan sobre la teoría pedagógica existente, considero que el centro de las mismas no está en la teoría, va más allá de ella y se alimentan fuertemente del reconocimiento de las distintas formas de aprender, enseñar, sentir y vivir de los pueblos afrodescendientes, indígenas y en general quienes han sido excluidos de los circuitos tradicionales del conocimiento.

De manera particular considero que este tipo de apuestas pedagógicas tendrían que retomar los elementos de la tradición oral de las comunidades, interrogándolos también, pero ante todo dándoles un lugar y visibilizando las maneras otras de construir prácticas educativas y generar procesos emancipatorios. Específicamente la búsqueda de estas experiencias pedagógicas estaría centrada, y así lo intentan actualmente en algunos escenarios latinoamericanos, en generar espacios formativos que propicien la transformación crítica de los sujetos y de la realidad social. En esa medida y como un asunto todavía pendiente es necesaria la visibilización y construcción de estas prácticas más allá de los contextos locales, para que las mismas puedan ampliar sus posibilidades

de transformación, pero además interroguen a los escenarios educativos tradicionales y puedan construir conexiones regionales en torno al tema, capitalizando de manera sostenida las preguntas, aprendizajes y experiencias que singularmente se han venido generando, ampliando de esta manera el espectro político y epistémico en el que actúan.

### **La propuesta de la interculturalidad como un aporte epistemológico crítico y decolonial**

La interculturalidad emerge como una alternativa al multiculturalismo y busca propiciar el desarrollo de metodologías y epistemologías distintas. Mientras el multiculturalismo apareció ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo, la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados.

La interculturalidad nos exige aprender los procesos de convergencia preservando las diferencias. En consideración, la interculturalidad propone el camino del encuentro pero bajo la expectativa del respeto a las diferencias. Los significados de la interculturalidad son diversos, la afirmación de la diversidad se complementa con el reconocimiento de la existencia de la carga de tensión en las relaciones interculturales. Catherine Walsh (2008) insiste en los significados conflictivos de la interculturalidad, sobre todo aquellos que se originan entre los pueblos indígenas, significados, por lo tanto, que no pueden ser manipulables precisamente por su potencialidad conflictiva.

La interculturalidad cuestiona los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo, condenando a los indígenas y los afro descendientes, mujeres, diversidades sexuales y otras supuestas minorías, a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual.

Las reflexiones propuestas desde la interculturalidad apuntan a salirse de las rutas tradicionalmente instaladas y generar nuevas formas

de acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación pero también las opacidades que los habitan. En esa medida es una crítica a un modelo civilizatorio que como lo expresa Guerrero Arias (2010, p. 12): “nos ha impuesto una matriz colonial de poder, por la que nos han colonizado la memoria, los saberes, los conocimientos, las afectividades, las subjetividades, los imaginarios y los cuerpos, erigiendo su universo civilizatorio, como el único posible y deseable; y por lo tanto, negando, colonizando, subalternizando otras formas de sentir, pensar, de hacer, de tejer la vida”. La interculturalidad propone el evidenciar no sólo esas opresiones sino también el visibilizar y poner en diálogo, en el debate público esos saberes otros, esas subjetividades otras que han sido históricamente negadas.

Esto hace que la interculturalidad como lo explicita Cuevas (2013) se posicione:

Como un pensamiento “otro” que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009b). Cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión (Cuevas, 2013, p. 95-96).

Por lo tanto como alternativa epistemológica nos lleva la interculturalidad a pensar sobre las formas cómo nos relacionamos con lo otro y lo diverso, las estructuras racistas y sexistas en las que estamos inmersos y las transformaciones que serían necesarias en el tejido social, situándose como un paradigma distinto, más allá de las fragmentaciones y en aras de una apertura étnica, cultural y lingüística que propicie la construcción de nuevos modos de relación social y educativa.

El contacto e intercambio cultural es la acepción más conocida de la interculturalidad, siendo este un contacto que tiende a ser remitido en

términos estrictamente étnicos, cuando como lo plantea Walsh (2009, p. 41) va mucho más allá porque involucra “la relación, comunicación y aprendizajes permanentes entre persona, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas, y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos por encima de sus diferencias culturales y sociales” por lo tanto es en la cotidianidad de la vida donde la interculturalidad se materializa y no es de ninguna manera un hecho dado, sino una construcción conjunta de sujetos y grupos, que no está exenta de tensiones y que no solo involucra a indígenas y afrodescendientes, sino que como apuesta y llamado tendría que incorporarse a las reflexiones, prácticas y escenarios actuales de las sociedades contemporáneas y sus interacciones.

La interculturalidad no se trata entonces de “simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles” (Walsh 2009, p. 45), la búsqueda es sobre todo el centrarnos colectivamente en construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos.

Es este precisamente uno de sus mayores desafíos, el pasar del encuentro entre distintos grupos sociales a la interpelación y transformación de prácticas políticas, sociales y educativas homogeneizantes y colonizadoras, siendo el escenario educativo uno de los más importantes territorios de esta disputa en que de manera particular las comunidades indígenas y afrodescendientes de países como Colombia, Ecuador o Bolivia han tratado de generar procesos etnoeducativos e interculturales, que desde el reconocimiento de la sabiduría que históricamente han construido como pueblos ancestrales, se cuestione también la manera en que han sido excluidos de la sociedad de éstos países y las negaciones históricas que se ha establecido desde la colonización del ser, del saber y del poder (Mignolo, 2010, Quijano, 2014).

Legislaciones como el decreto 804 en Colombia o la Ley de los Derechos Colectivos de los pueblos afroecuatorianos del 2006 en Ecuador, se constituyen en avances frente al tema, pero no son suficientes dado que para la interculturalidad no solo se trata de inclusión, sino de transformar todas las esferas sociales y los relacionamientos entre los individuos y grupos que la conforman.

En suma, para la generación de nuevas alternativas teóricas, políticas y pedagógicas, de encuentros educativos desde lo decolonial, la interculturalidad aparece como una opción, “un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento-otro. A la interculturalidad se la concibe dentro de esta visión como proceso y como proyecto político” (Fernandez de Oliveira & Ferrão Candau, 2013, p. 287) al que vale la pena apostarle y seguirle reflexionando desde las experiencias pedagógicas concretas tratando que este tipo de apuestas comiencen a ser parte activa de los encuentros curriculares, de las posibilidades y opacidades pedagógicas, del disenso, pero también y sobre todo del diálogo entre sujetos y culturas diferentes, y al interior de las mismas culturas y grupos con sus propias diferencias y potencias.

### **La construcción de relaciones interculturales desde las pedagogías decoloniales**

Generar propuestas, prácticas educativas y sociales emancipatorias, dotar de nuevos significados las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos, serían asuntos ante los cuales las pedagogías decoloniales aunadas a la interculturalidad podrían aportar significativamente. Esto para llevarse a cabo de manera concreta implicaría también una pregunta por las didácticas, por el tipo de sociedades que hemos venido construyendo y los sujetos que desde la educación aspiramos a formar, reconociendo la interculturalidad como una aspiración en la que todavía nos falta mucho por transitar pero que puede iluminar los caminos pedagógicos, transformando los sentidos educa-

tivos y los privilegios instalados en algunos grupos que han subalternizado a otros.

Centrar la interculturalidad en los procesos de las pedagogías decoloniales podría llevar a los escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente, y descentrar los acercamientos epistémicos hegemónicos descorporalizados y deslocalizados que bajo una aparente neutralidad encubren unas maneras excluyentes de relacionarse con los fenómenos sociales, con las personas y comunidades. De manera particular y a partir del proceso doctoral ha sido doloroso evidenciar como en el caso de las jóvenes y niñas afrodescendientes, desde lo educativo se ha inculcado ideales estereotipados de lo estético desde la blanquitud, desconociendo la belleza, movimiento y sonoridad de sus cuerpos, prácticas y formas de vida.

El famoso “pelo malo” como se denomina en algunos escenarios educativos y sociales al cabello afrodescendiente, por poner un ejemplo, lleva a que muchas jóvenes generen toda clase de acciones para alisar su pelo, lentes de contacto para sus ojos y en definitiva adecuar el cuerpo a los cánones de las sociedades racistas que constantemente las observan, interpelan y excluyen por su color de piel o sus rasgos afros.

Igualmente se puede constatar en varios escenarios de la geografía colombiana y latinoamericana, la deslegitimación de los saberes que sufren las niñas y jóvenes afros en los escenarios escolares cotidianos, ya que las perspectivas de muchas de nuestras instituciones educativas siguen ancladas a ideales eurocéntricos de adoctrinamiento corporal que desconoce las posibilidades rítmicas y sonoras de estos cuerpos, que sin embargo a su manera, también generan acciones de resistencia.

Construir entonces relaciones interculturales estaría desde situar los escenarios educativos como lugares para el conocimiento mutuo cultural y subjetivo, a través de prácticas diversas y distintas que interroguen los estereotipos y los racismos que socialmente hemos cons-

truido, pero también el fortalecimiento de los colectivos docentes y de la comunidad académica misma, que parece en ocasiones encerrada en lineamientos tecnocráticos y de espaldas a los relacionamientos sociales que se desencadenan en las aulas y en otros espacios de la dinámica educativa.

Por esto lo que necesitamos es afianzar ambas rutas y propiciar alrededor de las pedagogías decoloniales y la interculturalidad, puntos de encuentro, de discusión y debate activo, pero también de experimentación en los escenarios cotidianos, de errores creativos que nos permitan ir cimentando un camino, como lo explicita Walsh (2013) construir:

Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido –y es– pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación (Walsh, 2013, p. 32).

En esa medida el desafío para los escenarios educativos, pero concretamente para quienes somos docentes está en poder descolonizar nuestras prácticas, someternos a una revisión crítica de nuestro que-hacer y explicitar la construcción corporizada, localizada e histórica de esos saberes con los que a diario nos encontramos, pero sobre todo es hacer de los niños, niñas y jóvenes, de los participantes de la interacción educativa, los actores claves, no los textos y los autores, sino ellos, ellas y sus experiencias y a través de las mismas, de su reconocimiento, poder conversar y construir un mundo en común.

Recrear las perspectivas epistémicas existentes y crear nuevas alternativas a partir de las experiencias de docentes y estudiantes en el

aula y fuera de ella, de las experiencias de las distintas culturas que habitan un territorio, generando un conocimiento con arraigo social, subjetivo, histórico y contextualizado, se convierte entonces en una apuesta profundamente ética y política, que pone a las subjetividades y corporalidades que se encuentran en el aula de clase, en el centro del escenario, pero sobre todo que en coherencia con la interculturalidad propicie el diálogo y la apertura.

Los procesos de enseñanza aprendizaje, sus posibilidades, ritmos y divergencias deben ser asumidos desde los contextos diversos en que habitan nuestros niñas, niños y jóvenes (mestizos, indígenas, afros, blancos, mujeres, hombres, gays, trans, heterosexuales, lesbianas, homosexuales, etc.) pero también, porque no, los adultos que somos y que seguimos aprendiendo, intentando siempre generar autocritica y transformación, aceptando las diversas maneras de aprender, de enseñar, de construir conocimiento, problematizando incluso la interculturalidad y la pedagogía mismas.

## **Consideraciones finales**

Desde la reflexión que se ha venido construyendo en este texto aparecen epistemologías y pedagogías diversas, como las de las feministas chicanas y poscoloniales, las de los pueblos indígenas como el movimiento zapatista o intelectuales aymaras como Silvia Rivera Cusicanqui, el mismo Paulo Freire o movimientos en que como lo dice Santos (s/f):

La teoría no está instigando a la práctica, sino que aprende con la práctica; busca profundizar algunos elementos de la práctica, trae elementos de comparación con otras experiencias, de emancipación; pero camina realmente, como decía el subcomandante Marcos, con los que van más despacio; no con los que van adelante, sino con los que van atrás (Santos, s/f, pp. 21, 22).

Epistemologías y pedagogías negras, feministas, diversas, desde el Sur, desde África, India, América Latina, desde los lugares que tradicionalmente han sido considerados periféricos y que nutren de manera

sistemática y rigurosa las construcciones de conocimiento, las vidas y posibilidades de las y los educadores, investigadores, pero también de los sujetos con los que se generan dichos procesos.

Es necesario ante todo reconfigurar nuestras propias miradas sobre nosotros mismos, sobre nuestras posibilidades como latinoamericanos/as, asuntos en los que los colectivos y movimientos sociales como el zapatista, los Nasa, la ruta pacífica de Mujeres, las comunidades afrocolombianas y juveniles, entre muchas otros, vienen actuando, generando procesos emancipadores reales y con un importante sentido político, educativo, ético y estético.

Bien vale entonces profundizar en la reflexión que nadie teoriza, aprende o enseña desde un no lugar, que siempre nuestras teorías y pedagogías están marcadas por nuestra posición y que en esa medida esto es importante explicitarlo como un primer paso para generar investigaciones y prácticas pedagógicas descolonizadas, pero además reflexionar sobre la epistemología- pedagogía racista, sexista que seguimos reproduciendo, y no inferiorizar nuestros propios conocimientos y los conocimientos con los que las niñas, niños y jóvenes llegan al contacto cotidiano en las clases, en los espacios de recreo escolar, familiar y social. Es central preguntarse por la universidad occidentalizada y las prácticas educativas que aprendemos en ella, por los privilegios de un canon que no incluye en muchos casos a las mujeres, a los afros o indígenas y considera superiores ciertas producciones académicas y que no interlocuta con esas otras experiencias sociales y educativas de otras poblaciones del mundo. Es necesario entonces pensar en construir cotidianamente en esos espacios y por fuera de ellos, pedagogías decoloniales interculturales.

Es importante entender además la complejidad y diversidad del mundo, de la experiencia social y educativa misma y propiciar que esta diversidad epistémica y social sea parte central de nuestras prácticas y reconocer los exterminios que han constituido la epistemología y la pedagogía moderna, cuando desde la escuela se desconoce el saber de los pueblos

ancestrales y se les obliga a los niños y niñas afros e indígenas a despojarse de sus visiones del mundo, para adquirir la lengua e ideologías occidentales sin indagarles sobre sus intereses, deseos y posibilidades. Igualmente prioritario visibilizar las ausencias, los ocultamientos y los efectos de la historia que nos precede, la aniquilación de pueblos, de pensamientos y memorias que se han generado y las categorías coloniales que se nos han impuesto, en aras de poder propiciar transformaciones esenciales al interior de los procesos educativos, pero también por fuera de ellos, en los escenarios cotidianos en los que habitamos con otros y otras.

La interculturalidad y el pensamiento crítico “que puede constituirse desde la colonialidad, propone la creación de nuevas comunidades interpretativas que ayuden a ver el mundo desde una perspectiva “otra”. Este enfoque pretende ser un proyecto alternativo al racismo epistémico y a la colonialidad del ser, del saber y del poder” (Fernandez de Oliveira & Ferrão Candau, 2013, p. 288). Sin duda las pedagogías decoloniales como la interculturalidad aportan al dialogo y a los cambios necesarios en nuestras sociedades, por lo que es necesario fortalecerlas e interpelarlas, porque siguen faltando escenarios, subjetividades y cuerpos por ser tocados, transformaciones evidentemente por generar, y como lo plantea Walsh (2007):

Es la esperanza de esta transformación social, de un mundo andino distinto, que anima las luchas actuales de los afrodescendientes de la región, luchas que parten de la necesidad y derecho de no sólo existir sino también de vivir bien como seres humanos y como pueblos ancestrales. En este sentido, vale la pena recordar y dar agencia a las palabras de dos intelectuales-activistas afroamericanos cuyas vidas ejemplificaron estas luchas. Uno es el afrocolombiano y ekobio mayor Manuel Zapata Olivella quien argumentó hace algunos años que: “Las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes”, y el otro es W.E.B. Du Bois quien dijo que: “La ignorancia no es solo de letras sino de la propia vida”. Son estas cadenas y esta ignorancia que persisten en la región andina; por eso mismo, el enfrentarlas y construir sociedades justas no es responsabilidad únicamente de los afros sino de todos (Walsh, 2007, p. 209).

En esa medida vale la pena continuar preguntándonos, pensando y actuando alrededor de generar una posición epistemológica y ética que supere el colonialismo intrínseco de nuestras prácticas y nos permita transformar el mundo desde nuestra propia transformación. Apostamos entonces en este texto y en la cotidianidad por escenarios pedagógicos decoloniales e interculturales que más que un correlato de lo moderno, puedan hacer rupturas, fisuras cada vez más fuertes en el sistema establecido y en la idea de una única forma de ser, pensar y vivir, generando un compromiso sensible y político de afianzar en los contextos educativos reflexiones, acciones críticas y transformadoras que desestabilicen las estructuras coloniales existentes.

Esto desde luego requiere tiempo y un esfuerzo sostenido, pero sobre todo la indagación constante y la conciencia de que si es posible otras formas de aprender, educar y en general construir juntos/as, más allá de los que se nos han impuesto o conocemos.

Falta sin duda mucho por hacer, en aras de explicitar incluso una agenda conjunta, así como los silencios epistémicos y las exclusiones históricamente construidas, pero esto precisamente es lo que nos debe movilizar, especialmente a sumarnos a quienes ya vienen como estudiantes, docentes, académicos, madres, padres, líderes indígenas o afrodescendientes luchando por hacer de los escenarios pedagógicos decoloniales e interculturales una realidad tangible.

## **Bibliografía**

- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: E. Lander (Comp. /Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial.
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En: C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.

- Fernández de Oliveira L. & Ferrão Candau, V.M. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti racista e intercultural en Brasil. En: C. Walsh, Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Abya-Yala.
- Lander, E. (2000) (Comp. / Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad, 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, 1a ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos B.S. (s/f). Introducción: las epistemologías del Sur. Documento PDF. Disponible en [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/introduccion\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/introduccion_BSS.pdf)
- (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI: CLACSO.
- Spivak, G.C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235. En *Memoria Académica*. Disponible en [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)
- Walsh, C. (2007). Lo afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in)visibilidad, (re)existencia y pensamiento. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(1), 200-212. ISSN 1935-4932, online ISSN 1925-4940. © 2007 by the American Anthropological Association.
- (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* 9, 131-152, julio-diciembre. Bogotá.
- (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.

# Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural

---

*Julián García Labrador*

## **Introducción**

El hecho de la diversidad cultural y el reconocimiento universal de los derechos humanos son cuestiones que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas. El presente capítulo plantea la posibilidad de una fundamentación antropológica de los derechos humanos de cara a su didáctica en una perspectiva intercultural. Para ello presentamos, en primer lugar, el enfoque intercultural como un horizonte educativo válido, dadas las posibilidades heurísticas que ofrece y su carácter interdisciplinar. Entendemos la interculturalidad como un proyecto a realizar, en el que la relación entre las culturas se presenta de manera no asimilacionista. Por ello, partimos del multiculturalismo como un hecho y de la interculturalidad como horizonte y expectativa. En segundo lugar analizamos y comparamos dos posturas relativas a la relación de los derechos humanos con los contextos en los que se demanda su reconocimiento. Por una parte, desde el contexto latinoamericano, nos hacemos eco de la crítica realizada por Ellacuría a la imposición normativa de los derechos humanos y recogemos la propuesta fundante de la “ética intercultural de la liberación”. Por otra parte, y desde la tradición liberal, advertimos las limitaciones del liberalismo de los derechos, incluso en su versión comunitarista. De ahí que, aun reconociendo las reivindicaciones históricas, contemplemos la necesidad de una fundamentación que vaya

más allá de la sustantividad cultural y del positivismo jurídico. De esta forma tratamos de romper, por una parte, el regreso *ad infinitum* que supondría la satisfacción histórica y, por otra, pretendemos salir de una abstracta imposición normativa. Por último, en la búsqueda de tal fundamentación acudimos a la práctica jurídica, entendiendo como tal la relación entre los ordenamientos jurídicos estatales y las prácticas consuetudinarias de las diferentes tradiciones culturales. Dicha relación está mostrando la posibilidad de una formulación transcultural de los conceptos morales. Creemos que, desde la filosofía, podemos ofrecer herramientas para la articulación del proyecto intercultural en relación con los derechos humanos y su formulación transcultural. Nos referimos a una fundamentación antropológica que opere como requisito previo a cualquier formulación. Se trata de una antropología que renuncie a la enunciación teleológica sobre el ser humano y su felicidad, lo que, en palabras de Höffe, constituye una antropología parcial negativa.

## **La interculturalidad como búsqueda y perspectiva de la educación**

La toma de conciencia de nuestro contexto mundial ha propiciado la emergencia del discurso multicultural. Tanto desde los movimientos sociales, como desde la integración de grupos lingüísticos y culturales en nuestros países, tanto desde una globalización no siempre neutral como desde el reconocimiento jurídico y social de los derechos de los pueblos<sup>1</sup>, la cuestión multicultural se presenta como un hecho innegable en nuestras sociedades. Ahora bien, que sea un hecho no quiere decir que la hermenéutica del mismo se haya dado con la profundidad oportuna, dada la necesaria reconfiguración que implica en nuestro modo de ver y de comprender la realidad. Y decimos necesaria porque en caso de no pensar en otros términos el conjunto de problemáticas

---

1 En 2007 fue aprobada la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. [http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf)

que la multiculturalidad<sup>2</sup> está presentando, las contradicciones a que nos llevan nuestros marcos teóricos tradicionales serán irresolubles (De Vallescar, 2001, p. 388). El pensar sobre la multiculturalidad nos conduce a la transformación del mismo pensar y al cambio de paradigmas de interpretación. No se trata de una concesión a la galería en la actual coyuntura o del retorno de las interpretaciones tradicionales como pueden ser el marxismo o la teoría crítica (Grüner, 1998), sino de una completa reconfiguración conceptual que permita ir más allá de los etnocentrismos y hegemonías culturales.

Los problemas éticos y políticos que plantea la realidad multicultural han llevado a numerosos autores a ofrecer respuestas a los retos inherentes a la pertenencia a las sociedades multiculturales. Una de las cuestiones clave es, sin lugar a dudas, el problema de la identidad. La esfera pública, en la cual vivimos, ha de garantizar tanto nuestras libertades básicas como nuestra igualdad como ciudadanos. Estos bienes básicos permiten a las personas ser ciudadanos libres e iguales. El problema de la identidad surge cuando afirmamos que la existencia de un contexto cultural seguro constituye uno de estos bienes que deben ser garantizados por las instancias públicas. En las sociedades liberales y desde el mundo académico anglosajón la política del reconocimiento de la diferencia se ha convertido en los últimos años en el problema fundamental del multiculturalismo. “Este requisito del reconocimiento político de la particularidad cultural – que se extiende a todos– es compatible con una forma de universalismo que considera entre sus intereses básicos la cultura y el contexto cultural que valoran los individuos” (Gutmann, 1993, p. 16). Ahora bien, la cuestión de la compatibilidad estriba

---

2 Por multiculturalidad entendemos el hecho de la existencia de varias tradiciones culturales en un mismo espacio jurídico entendiendo las culturas de forma dinámica y no esencialista. De esta forma, nos acercamos más a la “perspectiva multicultural” de Parekh (2006), donde las culturas se corrigen y complementan mutuamente, que al “multiculturalismo liberal” de Kymlicka (1996), para quien las culturas se asemejan a compartimentos estancos.

en advertir cómo de la política de la dignidad igualatoria puede surgir la política de la diferencia, es decir, cómo podemos hablar de una política del reconocimiento en un contexto multicultural (Taylor, 1993). Precisamente, el planteamiento del reconocimiento como reflexión filosófica y política supone una apertura de horizontes y una reubicación de los conceptos fundantes de la convivencia en las sociedades multiculturales.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer. Tanto es así que la aparición de la interculturalidad como categoría filosófica, pedagógica y heurística supone tanto un desafío cívico y académico como un acto de justicia en aquellas sociedades multiculturales donde algunas culturas han sido sistemáticamente silenciadas. Bien sea por la novedad de la cuestión, bien por la escasa atención que recibe, el concepto de interculturalidad no está suficientemente claro (De Vallescar, 2001). En el contexto latinoamericano y como “asignatura pendiente” la interculturalidad sigue siendo fruto de la demanda de justicia cultural (Fornet-Betancour, 2004). Una definición formal de interculturalidad queda, no obstante, muy lejos. La tradición científica de Occidente, orientada hacia la clasificación y determinación precisas, hace de la pregunta por la definición una cuestión monocultural, en una dirección diametralmente opuesta a la interculturalidad. Además, la pregunta supondría un marco teórico que aún no existe y que, de existir, podría reducir lo intercultural a mero objeto de estudio, despojándolo de los procesos vitales y biográficos de actores y culturas. Precisamente por ser los sujetos y sus prácticas los que están en juego, cualquier determinación objetivante podría alejarnos del horizonte intercultural. Por todo ello, Fornet-Betancourt (2001a) sugiere reconocer nuestro “analfabetismo intercultural”, lo cual supone una tarea de reaprendizaje permanente. De esta manera, lo intercultural aparece como nombre todavía impropio que trata de nombrar, casi a tientas, todo aquello que quiere designar. La pregunta por la interculturalidad, más que remitirnos a una respuesta formal, nos empuja a redimensionar el mismo punto de apoyo. Cuando hablamos de perspectiva intercultural, más que determinar los espacios, ensanchamos el horizonte. Se trata de una orientación en la cual no-

sotros mismos estamos involucrados como actores. De esta manera la interculturalidad es una disposición por la que nos capacitamos para vivir nuestras referencias identitarias en relación con los otros (Fornet-Betancourt, 2004). Como vivencia, la interculturalidad nos remite a la impropiedad de los nombres propios y a la tarea de traducción en que quedan convertidas nuestras prácticas culturales.

Por ello, la interculturalidad se perfila como una alternativa de riesgo, necesaria en nuestras sociedades, puesto que más allá de la tolerancia del multiculturalismo, genera procesos de transformación cultural en las mismas culturas a través de la convivencia y el intercambio mutuo. Desde esta perspectiva de transformación hemos de comprender las políticas educativas sugeridas por la filosofía intercultural. Unas políticas educativas que pretenden, siguiendo a Fornet-Betancourt (2006), desquiciar los programas educativos actuales, siempre y cuando estén dominados por los intereses sociales, económicos, culturales, políticos y científicos del sistema hegemónico. Esto es así, porque desde la interculturalidad tratamos de superar la asimetría epistemológica que ha impregnado las orientaciones educativas en América Latina. De igual manera, la prioridad en la transmisión de conocimiento nos empuja a considerar las cosmovisiones y los saberes de todas las culturas y a incluirlos en los programas educativos, dada la dimensión contextual de la interculturalidad. La democratización y la comunitarización del saber sólo tienen sentido desde esta dimensión contextual. En el actual contexto de la globalización, el cual se apoya un proyecto antropológico y cosmológico al servicio de la homogeneización del neoliberalismo, la interculturalidad como horizonte y como tarea propone una inversión antropológica y cosmológica como fundamento de los nuevos proyectos educativos. Dicha inversión supone considerar la diversidad temporal de la humanidad descubriendo las posibilidades subversivas de la memoria biográfica y los saberes tradicionales. Implica también la recuperación de los espacios a través de los saberes contextuales fomentando, así, la diversidad cognitiva que apunta hacia la universalización de la humanidad.

Es decir, las nuevas políticas educativas que surjan al albur del paradigma intercultural (paradigma procesual y de talante heurístico) no pueden obviar la fundamentación antropológica y cosmológica y las reservas subversivas de la memoria temporal y de los conocimientos contextuales. Teniendo esto en cuenta, y la perspectiva universalista a que apunta la interculturalidad, la convivencia actual en sociedades pluralistas nos urge a plantear la cuestión de los derechos humanos de manera impostergable. Y esto es así porque, por una parte, la pretensión universalista de los derechos humanos afecta a los hombres y mujeres independientemente de su pertenencia cultural y de sus contextos de enunciación, pero, por otra parte, “la mayoría de la humanidad está excluida fácticamente de las grandes declaraciones formales de derechos humanos y aunque, formalmente, les compete y los alcance quedan relegados a su no cumplimiento material y a su exclusión en los espacios de decisión deliberativa” (Zielinski, 2013, p. 117).

## **Contextos culturales y derechos humanos**

El reto de las sociedades multiculturales reside en articular el ejercicio de las plenas identidades culturales con el respeto y promoción de los derechos humanos. Es decir, en conjugar la pretendida universalidad de estos derechos con la particularidad concreta de las culturas que conviven en el seno de dichas sociedades. En el contexto latinoamericano la experiencia histórica de postergación y exclusión de ciertas identidades culturales en los marcos de convivencia de los Estados ha propiciado una reflexión que pretende tener en cuenta y resarcir, de algún modo, la deuda histórica con ellas. Dichas culturas han sufrido en sus carnes la conculcación no sólo del derecho de reconocimiento cultural sino de los mismos derechos humanos en los que aquel se sustenta. Se trata de la negación del Otro como tal Otro. En América Latina el otro cultural ha sido sistemática e históricamente silenciado en nombre de un discurso hegemónico que, a la postre, es identificado como la raíz y matriz de las declaraciones históricas de derechos humanos. De ahí que, en la revisión de su origen histórico, se afirme que los derechos humanos son

“son un producto cultural de Occidente que giró alrededor del egocentrismo de individuos, colectivos empresariales y élites económicas cuyas posesiones sólo se podían conseguir mediante la negación de los derechos de otros seres humanos y la expoliación de las riquezas naturales de otros pueblos del planeta” (Fariñas-Dulce, 2005, p. 201).

Esta revisión de la génesis de los derechos humanos desde la situación contextual de América Latina da lugar a lo que Ellacuría (1990) llama “historización” de dichos derechos. Y esto en una doble dirección. Por una parte, Ellacuría trata de mostrar el mecanismo histórico por el que estos derechos pudieron llegar a ser formulados y declarados institucionalmente, desde una situación particular de agravio comparativo. Por otra, dada esta raíz particular de la formulación, su aplicación universal deriva en imposición hegemónica para el resto de particularidades. De ahí que estos derechos se convirtieran en privilegios y que al dejar de ser universales dejaran de ser humanos. De esta manera, la historización de los derechos humanos, como método, diverge del establecimiento normativo abstracto de los mismos, teniendo en cuenta las dialécticas de opresión que han sufrido quienes no los originaron. La historización de los derechos humanos referida a un contexto de opresión requiere un replanteamiento de la cuestión y la reubicación del problema desde lo que negativamente define la situación de un grupo social y cultural. El problema que advierte Ellacuría es que las situaciones de opresión de América Latina atentan directamente contra la vida. Se trata de la negación de las condiciones elementales de la existencia humana, lo cual contraviene la condición básica y primordial tanto para el reconocimiento de la propia identidad como para el establecimiento de las mínimas condiciones de deliberación. El proceso de historización de los derechos humanos, nos permite advertir tanto la negación de las identidades particulares y, por ende, culturales, cuanto su exclusión de las comunidades comunicativas y deliberativas, en las cuáles tiene lugar el establecimiento formal de futuros derechos. La “historización” como método es, por lo tanto, el primer paso para la universalización histórica de los derechos humanos (Ellacuría, 1990), puesto que desenmascara la

utilización interesada de los mismos para legitimar el *statu quo* cada vez que se da la proclamación formal y su negación real.

Las perspectivas éticas de la teología y filosofía de la liberación y el horizonte de la filosofía intercultural convergen en lo que podríamos llamar “ética intercultural de la liberación”. La reciente tesis de Daniel Berisso (2014) avanza en esta dirección profundizando en el concepto de ciudadanía: la ética de la liberación y la ética intercultural tienen en cuenta la memoria de las víctimas y lo consideran un *ethos* liberador. En este sentido la ética de la liberación afirma el origen histórico de los derechos humanos, es decir, no se trata de derechos esenciales o apriorísticos, sino de derechos surgidos en un contexto histórico-ideológico concreto. Sin embargo, en su aplicación en América Latina se ven confrontados con la realidad de aquellos a quienes se les ha negado sistemáticamente los derechos en el decurso histórico. Para la ética de la liberación el punto de partida no puede ser la normatividad vigente sino la situación crítica de quienes están excluidos del ejercicio de los derechos. Por ello, hablamos de un doble criterio de universalización de los derechos humanos. De un lado, la memoria liberadora de las víctimas y de otro, la confrontación con los “sin-derecho” (Zielinski, 2013). Es por ello que, en el desarrollo de la ética de la liberación, Dussel (2004) plantea el reconocimiento histórico de la comunidad de comunicación. Con la mirada puesta en el paradigma de la ética comunicativa de Apel, afirma el argentino que, en el contexto de América Latina, el acuerdo puede implicar dominación y, por ello, la comunidad real de comunicación queda afectada por una insuperable asimetría comunicativa. Esta situación no sólo imposibilita un diálogo real sino que hace ilegítima cualquier declaración normativa. Por ello propone construir una comunidad de comunicación históricamente posible y esto pasa por el reconocimiento de la dignidad del otro y de su palabra. De esta manera, y sólo así, afirma Dussel (2004: 104) estaremos en condiciones de proyectar una comunidad futura más justa. El reconocimiento del otro se convierte de esta forma en la condición trascendental de toda comunidad de vida y de todo argumentar posible.

El reconocimiento del otro, tal como lo plantea Dussel, nos conduce a revisar otra perspectiva teórica que nos lleva más allá del contexto latinoamericano y con la que, inevitablemente, hemos de dialogar. Me refiero a la política del reconocimiento tal como se establece en las sociedades multiculturales desde la óptica del liberalismo. ¿Podemos afirmar que la libertad “asociada al concepto europeo de liberalismo es restrictiva, pues excluye a quienes no forman parte de su entorno cultural y de la materialidad de sus lógicas sociales” (Sánchez, 2011, p. 19) o podemos concebir en el liberalismo algún tipo de reconocimiento del otro?

El problema planteado por el liberalismo se refiere a la relación entre las instituciones públicas y las identidades culturales de los miembros de las sociedades. Si las democracias liberales están comprometidas con la igual representación para todos podemos avanzar dos respuestas. Una solución aboga por la neutralidad de las instituciones públicas, de tal manera que su apuesta por la impersonalidad pueda garantizar la igualdad de trato. La falta de identificación sirve a los intereses públicos y las instituciones garantizan únicamente las necesidades básicas y comunes a todos. No obstante, nos podemos preguntar con Gutmann (1993, p. 15) si el reconocimiento cultural se encuentra también entre los artículos primarios o si es, en caso contrario, una demanda “antiliberal”. Por eso, hay una segunda solución y es aquella en la que junto con la idea de igual dignidad de los individuos se afirma la necesidad de reconocimiento. Esta exigencia de reconocimiento implica, por un lado, la garantía de los derechos básicos individuales y, por otro, el reconocimiento de las necesidades particulares en cuanto miembros de grupos y culturas determinadas<sup>3</sup>.

---

3 Se trata del famoso debate “liberal-comunitario” de la tradición liberal. Aunque los términos son menos precisos de lo que en un primer momento pudiera parecer, asumimos como señas de identidad de los pensadores liberales la preeminencia de los derechos individuales y la neutralidad del Estado en la determinación de lo que es el bien o la vida buena. A esta corriente pertenecen, por ejemplo, Rawls, Dworkin, Hayek o Nozick. Desde el ala comunitarista los autores reflejan la

El reconocimiento es una de las necesidades humanas básicas y no únicamente una cuestión de honorabilidad. Taylor (1993) sitúa en las transformaciones sociales e ideológicas de la modernidad el origen de las actuales demandas de reconocimiento. El honor dejó de ser cuestión de jerarquía y por ello el moderno concepto de dignidad abarca a todos los seres humanos. El sentido universalista de la dignidad cristalizó en una política de reconocimiento igualitario, que está en la base de las declaraciones de derechos humanos. Por otra parte, el concepto de autenticidad se entrelazó con el de identidad personal en una interiorización del sentimiento moral y del dictamen interno de la propia medida personal. De esta manera, la identidad se encuentra, para la modernidad, en el modelo interno de uno mismo. Ambos conceptos, identidad y reconocimiento, van a ir de la mano en las teorías políticas de la modernidad. Y esto es así porque la sociabilidad del ser humano implica la necesidad de reconocimiento. Son los otros quienes nos otorgan reconocimiento. Estamos ante el carácter dialógico de la construcción de la identidad, tanto en el plano interior como en el plano social. En la esfera pública la necesidad de reconocimiento igualitario derivó en el principio de ciudadanía igualitaria desde donde se comprende el establecimiento de una serie de derechos básicos e iguales para todos. Pero el concepto moderno de identidad provocó el ascenso de la política de la diferencia, según la cual el reconocimiento apunta a las identidades de grupos particulares. De esta manera “la política de la diferencia brota orgánicamente de la política de la dignidad universal” (Taylor, 1993, p. 62). Sin embargo, la dificultad estriba en las “cegueras” de ambas polí-

---

necesidad de la participación en la vida pública y la relevancia de las comunidades de pertenencia en el seno de las sociedades. MacIntyre, Sandel, Taylor o Walzer serían los representantes de esta segunda perspectiva. No se trata, empero, de una neta división, ya que los comunitaristas no conforman un grupo homogéneo y reconocen, además, ser herederos de la misma tradición liberal. Ambos grupos comparten supuestos liberales, tales como una fundamentación intersubjetiva de la moral o la mejor y más justa distribución de bienes. Ver: Benedicto (2010), Mejía y Bonilla (1999), Papachini (1996).

ticas, lo cual hace que, en nuestras sociedades multiculturales, puedan entrar en conflicto. La política de la dignidad igualitaria es ciega a las diferencias específicas mientras que la política de la diferencia no hace sino fomentar la particularidad. Además, desde la política de la diferencia se acusa a la política de la dignidad igualitaria de ser una imposición hegemónica que termina siendo discriminatoria. Los liberalismos ciegos serían reflejo, por ello, de las culturas particulares.

En la aplicación práctica, el liberalismo trata de conjugar el respeto y promoción de los derechos individuales con provisiones no discriminatorias hacia las minorías. No obstante, los derechos individuales tienen precedencia sobre las metas colectivas. En el paradigma liberal de Dworkin (1985) asistimos a la clásica distinción entre el compromiso procesal y el compromiso sustantivo de las sociedades. En el primer caso los derechos individuales son garantizados por la sociedad sin que ésta tenga que dilucidar cuáles son las garantías de la vida buena. En esta línea, la sociedad liberal será aquella que no adopta ninguna postura acerca de los fines de la vida, ya que confía en la autonomía de sus ciudadanos, los cuales determinan por sí mismos el contenido de la vida buena. En el segundo caso, el compromiso sustantivo implica que una sociedad puede tener fuertes metas colectivas identitarias, y éstas podrían chocar con los derechos individuales a no ser que se ofrezcan salvaguardias para los mismos. De esta manera, la supervivencia cultural puede presentarse como un bien en sí mismo y se trataría de un modelo de liberalismo que tiene en cuenta la cláusula de la diferencia. Teniendo en cuenta que el futuro de algunas sociedades puede depender de la supervivencia de las identidades particulares, la pertinencia del mero accionar procesal puede verse seriamente comprometida.

De ahí que, advirtiendo los límites de lo procesal, la lectura comunitarista del liberalismo de los derechos abogue por intentar conjugar el respeto de los derechos individuales básicos con la promoción de los derechos de la diferencia. Esto implica la oportunidad y necesidad de los juicios de valor acerca de las culturas. Aun así, cómo entendamos

los juicios de valor acerca de la relevancia de las diferentes culturas es fundamental para una justa promoción de las mismas en la política de la diferencia. No se trata de emitir juicios sustantivos sobre el valor de tal o cual cultura sino de admitir el valor de la cultura como tal, es decir, de entender que todas las culturas tienen un valor en sí mismas, lo cual nos empuja a consideraciones jurídicas que corrigen la mera tolerancia o supervivencia de las culturas en el seno de nuestras sociedades. Por ello, admitiendo el valor del juicio humano sobre la realidad cultural, podemos sostener que la tradición cultural de cada persona tiene un valor independientemente de su origen, raza, etc. y que esta presuposición de igual valor debe equipararse a los derechos civiles igualitarios. En palabras de Taylor (1993, p. 102) “tiene sentido exigir, como cuestión de derecho, que enfoquemos el estudio de ciertas culturas con una presuposición de su valor [...] pero carece de sentido exigir como cuestión de derecho que formulemos el juicio concluyente de que su valor es grande o igual al de las demás”. Evidentemente se trata de un juicio de valor no de una concesión o de una mera condescendencia. El valor reconocido no implica la asimilación al paradigma de quien emite el juicio y mucho menos reconocer un valor por el parecido con la cultura quien enjuicia, pues de esta manera incurriríamos en un etnocentrismo jurídico. Se trata de admitir que todas las culturas como tales han aportado un horizonte de sentido para los seres humanos durante un periodo de tiempo y que esto merece nuestra consideración. Las implicaciones jurídicas de nuestros juicios de valor muestran hasta qué punto el liberalismo de los derechos se ve afectado por la realidad multicultural de nuestras sociedades.

Esta reflexión sobre el liberalismo de los derechos nos ha hecho comprender las limitaciones de la posición liberal junto con la posibilidad de su misma transformación interior. El que las sociedades sean cada vez más porosas y multiculturales no hace sino abrir el paradigma liberal y abundar en la relativización del mismo como una decantación de una cultura particular (Taylor, 1993).

En relación con las posturas interculturales y liberadoras del ámbito latinoamericano, el liberalismo nos muestra dos posibles riesgos, uno académico y otro político, y una más que declarada convergencia de horizontes. Por una parte, la tentación deconstruccionista, denunciada por el liberalismo, puede minar las legítimas reivindicaciones históricas de las víctimas que plantea la ética de la liberación y la historización de los derechos humanos. El deconstruccionismo como postura ve en todo, relaciones de poder y elimina a priori cualquier posibilidad de fundamentación intelectual (Gutmann, 1993, p. 37). Esto daría al traste con los intentos de argumentación intelectualmente fundada, puesto que la sola sospecha de intereses de poder despojaría de valor intelectual cualquier postura. De esta manera la posición académica de la ética intercultural de la liberación se vería seriamente afectada. Por otra parte, en cuanto al riesgo político, advertimos que las cegueras que nos plantean los modelos liberales pueden darse en otros modelos políticos donde las demandas de reconocimiento cobran carta de naturaleza. Tengamos en cuenta la reivindicación de la exclusión histórica que formula la ética de la liberación. Si la política de la dignidad igualitaria puede ser ciega a las diferencias culturales, la demanda de reconocimiento de la situación histórica podría derivar en una especie de discriminación a la inversa. Esto quiere decir que las políticas que intenten revertir la situación favoreciendo a los grupos tradicionalmente marginados podrían acabar manteniendo una política discriminatoria permanente hacia el resto. La búsqueda de un espacio social “ciego a la diferencia” podría derivar en una política discriminatoria permanente sin fin (Taylor, 1993, p. 64).

Con todo, lo que nos interesa resaltar de la postura liberal en relación con el multiculturalismo es su afinidad fronteriza con el planteamiento intercultural del que venimos hablando. La limitación del liberalismo procesal plantea la necesidad de reubicar permanentemente nuestros juicios ampliando y desplazando nuestros horizontes de comprensión. En esta misma línea se pronuncian Villavicencio (2012) y Cruz (2013) para quienes la solución liberal, incluso por la vía comunitarista, conduce a aporías irresolubles, ya que los derechos básicos e

irrenunciables estarían fundamentados y formulados en una tradición monocultural. Tanto Cruz, desde la hermenéutica diatópica, como Villavicencio, desde los postulados de la auténtica democracia deliberativa, nos invitan a transitar del monismo excluyente al pluralismo de valores para evitar cualquier tipo de relación de desigualdad y asimilacionismo. De igual manera, Fornet-Betancour (2004) admite que la interculturalidad como tarea implica la articulación de un proyecto y la disposición a la transformación de paradigmas. Tanto la crítica al modelo liberal como la propuesta intercultural coinciden en señalar las limitaciones de la situación presente y en reconocer la insuficiencia de nuestros aparatajes conceptuales y políticos para responder a la demanda multicultural de nuestro contexto. Ambas posturas sugieren una nueva articulación de los contextos educativos, bien sea como una revisión del canon en el mundo anglosajón para dar cabida a la representatividad de la diferencia, bien sea como una auténtica reformulación educativa en el horizonte de la interculturalidad latinoamericana desde una crítica a las metodologías monoculturales.

Nos encontramos ante la difícil tesitura de modificar nuestros paradigmas educativos desde la realidad multicultural donde los procesos educativos de los diferentes contextos no pueden ser ajenos a la realidad de los derechos humanos, tanto desde el ámbito sustantivo como, sobre todo, el procedimental. Con todo, si las diferentes perspectivas de teoría ética y política nos han mostrado un tratamiento diferente de los derechos humanos ¿cómo lograr un enfoque educativo que responda tanto a los contextos multiculturales como a la pretensión universalista de los Derechos Humanos?

### **De la práctica jurídica a la antropología**

La práctica jurídica de nuestros días nos permite adentrarnos en este problema. Pretendemos conjugar la universalidad de los derechos humanos con la particularidad de las diferentes culturas. La complejidad de la cuestión y las consecuencias que de ello se derivan no permiten una solución apresurada ni afirmaciones categóricas o irreflexivas.

A modo de ensayo, podemos advertir en ello una doble vía de acceso. Por una parte, la posibilidad de una concepción transcultural de los derechos humanos nos llevará a advertir un núcleo innegociable de los mismos. Por otra, la potencialidad que nos descubre la hermenéutica normativa de las prácticas consuetudinarias nos conducirá hacia ciertos mínimos universales y a la posibilidad de traducción cultural de la formulación de estos derechos.

El hecho de la realidad multicultural de nuestras sociedades nos impele a considerar el significado de cualquier atisbo de homogeneización o universalización abstracta. El fenómeno de la globalización, aún en su complejidad, clarifica el cariz poliédrico y multifacético de nuestro mundo. Somos conscientes de vivir en un mundo interconectado. Ello ha propiciado y acelerado la extensión mundial de los derechos humanos. Lo cual ha provocado el debate sobre su supuesta matriz occidental y ha levantado las sospechas de ser instrumento de colonización, como veíamos a propósito del contexto latinoamericano. Si atendemos a la práctica jurídica apreciaremos cómo se da una concepción teórica de corte universalista y una interpretación y aplicación práctica de naturaleza multicultural. La regionalización del planeta en áreas culturales (Santos, 1995) provoca que se consideren las garantías y el control de la aplicación de los derechos humanos regionalmente. La dimensión universal teórica se conjuga con la interpretación y aplicación regional. Quiere esto decir que el problema planteado “parece solventarse hoy dejando de lado las cuestiones teóricas sobre el fundamento (basta con la aceptación global y genérica de la idea de derechos humanos) y centrándose sobre todo en la interpretación y aplicación multicultural de los mismos” (Talavera, 2011, p. 18). Y decimos parece porque, so pena de incurrir en la inconmensurabilidad de ejemplares culturales y en un divorcio entre establecimiento teórico e interpretación, urge una formulación transcultural de conceptos morales que impida el vaciamiento efectivo de los derechos humanos. Se trata de encontrar las condiciones que hacen posible la conciliación entre universalidad y diversidad cultural. Partiendo de la intencionalidad de la formulación de derechos, des-

cubrimos que es la dignidad del individuo la condición “sine qua non” para el establecimiento de los mismos. Dicha dignidad no implica en absoluto el atomismo individual sino que, como nos hizo ver la política del reconocimiento, la dimensión dialógica del ser humano es la clave de la construcción de su identidad. De ahí que tanto el reconocimiento del valor de la cultura para el liberalismo como el reconocimiento de los derechos de las minorías encuentran en la propia identidad personal su punto de apoyo. Respecto a los derechos de las minorías podemos afirmar que “si bien tales derechos se articulan formalmente como derechos colectivos, desde el punto de vista de su justificación (que es lo esencial cuando hablamos de derechos humanos), sólo pueden interpretarse como derechos instrumentales respecto del derecho individual básico (ya apuntado) a la protección de la propia identidad cultural” (Talavera, 2011, p. 30). La formulación transcultural de los conceptos morales incide en la necesidad de una ética intercultural que tenga su fundamento en la dignidad del ser humano.

En segundo lugar, la hermenéutica normativa nos ayuda a comprender la relación existente entre los ordenamientos jurídicos estatales y las prácticas normativas consuetudinarias descubriendo la posible transitividad de las normas morales más allá de sus sistemas originarios de referencia. (Colom, 2009, p. 20). La interculturalidad se presenta como proyecto y el liberalismo de los derechos, en su versión multicultural, como una tarea ineludible. El que hecho de que la filosofía intercultural y el liberalismo de los derechos apunten a un horizonte común no quiere decir que se den avances significativos en la práctica política y jurídica. Es decir, el liberalismo aún es deudor de la correlación entre derechos e identidades abstractas, de ahí que los conceptos de identidad o cultura, como garantes de la identidad personal se conviertan en “bienes primarios” (Colom, 2009, p. 10) destinados a insertarse en el proceso argumentativo. La incapacidad tanto del positivismo jurídico como del procedimiento constructivista de Rawls para reconocer formas sociales de vida como fuente de autoridad normativa está en la base de la imposibilidad del liberalismo para aceptar el significado normativo de las

identidades culturales. Por otra parte, la interculturalidad como tarea implica la procesualidad del paradigma, mientras que el recurso, invocación y ejercicio de los derechos humanos en nuestros contextos multiculturales es un hecho. Los estados de derecho producen ordenamientos jurídicos con la finalidad de, entre otras cosas, salvaguardar los derechos individuales en ellos contenidos. ¿Cómo articular la convivencia de esta ordenación jurídica estatal con la existencia de prácticas normativas consuetudinarias recogidas en las diversas tradiciones culturales? Este es el reto jurídico de las sociedades multiculturales. Los problemas pueden ser graves y serios y pueden afectar tanto a la autoridad estatal como a las tradiciones normativas culturales. Sin embargo, en un análisis más detallado podemos descubrir elementos que nos permitan superar esta hipotética aporía. En los casos de conflicto los criterios fundamentales de aplicación han apuntado a unas líneas rojas que no se traspasan en ningún caso. Colom (2009, p. 18) recoge el criterio del magistrado colombiano Gaviria Díaz en relación a un caso particular que afectaba a la convivencia de la esfera estatal y de la tradición normativa indígena: “la maximización de la autonomía de las comunidades indígenas y la minimización de sus restricciones a las indispensables para salvaguardar intereses de superior jerarquía, identificando por tales el derecho a la vida, la prohibición de la esclavitud y la tortura y la legalidad de los procedimientos, los delitos y las penas, pues, concluía el ponente, “únicamente respecto de ellos puede predicarse la existencia de un verdadero consenso intercultural”. Quiere esto decir que atendiendo a la experiencia de la jurisprudencia indígena encontramos ejemplos de cómo puede expresarse con otro lenguaje cultural el trasfondo universalista de los derechos humanos. Se pueden reconocer unos “valores de fondo universalistas asimilables formalmente a la acepción contemporánea de los derechos humanos” (Colom, 2009, p. 21).

Esta doble vía de acceso nos muestra la posibilidad real de convergencia universalista y la recurrencia al fundamento antropológico como base de la misma. Tanto la ética de la liberación como el paradigma liberal habían reconocido una base antropológica en el establecimiento

de los derechos. Siguiendo a Kant, el liberalismo descubre un potencial humano universal, para cuyo desarrollo son cauce los derechos humanos. “La política de la dignidad igualitaria se basa en la idea de que todos los seres humanos son igualmente dignos de respeto. Su fundamento lo constituye la idea de lo que en los seres humanos merece respeto por mucho que tratemos de apartarnos de este trasfondo metafísico” (Taylor, 1993, p. 65). Desde la ética intercultural de la liberación es el reconocimiento del ser humano, si bien históricamente condicionado el fundamento de la aplicación de derechos. Para Fornet-Betancourt (2001b, p. 288) la memoria liberadora de las víctimas es criterio crítico de universalización y para Dussel (1998), en su arquitectónica ética, la reproducción y desarrollo de la vida es el principio ético material fundacional. Sin este principio no podríamos hablar de los derechos *qua* derechos puesto que faltaría el sujeto portador de los mismos. Por lo tanto, la recurrencia a la antropología como fundamento de los derechos es algo inherente a su formulación.

Y si de fundamentar se trata nos preguntamos por lo fundamentado. Veíamos arriba que la acusación de imposición hegemónica de la formulación de los derechos humanos se debía a su marcado carácter occidental. Por ello, acudimos a una distinción que resulta crucial. La distinción entre los derechos humanos tal y como están recogidos en cualquier código legal y los derechos humanos como condición inherente del ser humano. Es decir, cuando nos preguntamos por la fundamentación de los derechos humanos no nos referimos al catálogo de derechos tal como están recogidos en los códigos vigentes. “Como ‘los’ derechos humanos solemos denominar con mucha frecuencia un catálogo determinado de derechos que, sin embargo, a menudo incorpora elementos específicos de ciertas culturas” Höffe (2008, p. 194). No nos referimos, pues, a un grupo de derechos humanos según se presenta en un momento histórico concreto como resultado de una decantación cultural particular. Nos referimos, más bien, a los derechos humanos desde el punto de vista moral, es decir, de los derechos que gozan las personas con independencia de que hayan sido o no incorporados a un

código legal. Se trata de los derechos morales, los cuales son anteriores e independientes a la formulación normativa, porque precisamente “esta anterioridad e independencia de los derechos morales es la principal razón que cabe esgrimir para exigir su efectiva positivación” (Rodríguez Duplá, 1996, p. 55).

Teniendo en cuenta que tenemos que fundamentar aquellos derechos que asisten a todo hombre por el mero de ser hombre y que esta fundamentación la encontramos en la antropología nos cuestionamos desde qué presupuestos antropológicos es esto posible. En el contexto multicultural del que venimos hablando y dados las diferentes discursos acerca del ser humano se hace inviable una convergencia antropológica universalista. Cualquier intento de realizar una fundamentación sobre una antropología sustantiva estaría abocada al fracaso, puesto que sería cuando menos una quimera llegar a un consenso sobre el contenido de la “vida buena” para cada una de las perspectivas. Por ello, rechazamos con Höffe (2008) la vía de la antropología teleológica, como aquella que ofrece una descripción de la finalidad de la vida humana. Nos interesa, más bien, y seguimos a este autor (2008, p. 127-155), establecer una correlación entre una antropología parcial, que renuncie a la antropología teleológica total, y el establecimiento de las condiciones iniciales que hacen posible los derechos humanos. Los dos conceptos clave en esta cuestión son los de antropología social negativa e intercambio trascendental. Por antropología social negativa entendemos, en primer lugar, un tipo de antropología parcial en la que la consideración del potencial daño que puede realizar el ser humano nos lleva a evitarlo de manera recíproca. El hombre es tanto autor como víctima de la potencial violencia que le es inherente. Si no existiera este potencial en el ser humano no estaríamos hablando de derechos humanos y nuestra consideración antropológica sería positiva. Sin embargo, hay que advertir que no nos movemos en el pesimismo antropológico sino en la consideración de la naturaleza conflictiva del ser humano, la cual puede influir en las genuinas condiciones iniciales de la generación de derechos. Por eso, la capacidad de ser autor de violencia se intercambia por el interés de no ser

víctima de la violencia ajena. Los intereses innatos del ser humano son objeto de intercambio. Y por intercambio entendemos, en segundo lugar, la reciprocidad innata de la renuncia en pos del mantenimiento de la vida. Se trata por lo tanto de un intercambio insoslayable. Es más, la renuncia universal a la violencia es irrenunciable y en, este sentido, podemos hablar de un intercambio trascendental, puesto que los intereses innatos irrenunciables son de un nivel superior y junto con la socialidad inherente provocan la universalización del intercambio. De esta manera, y de acuerdo con este componente moral de los derechos humanos, avanzamos en la comprensión de su universalismo. “La calificación de los conceptos antropológicos interés e intercambio como trascendentales es eurocentrista en el aspecto metodológico, pero sólo con el fin de que los conceptos [...] no sean precisamente eurocentristas desde el punto de vista práctico y sustancial” (Höffe, 2008, p. 153).

## **Conclusiones**

La perspectiva intercultural que hemos adoptado nos ha conducido a buscar una fundamentación de los derechos humanos que supere las limitaciones del liberalismo y que dé cuenta de los abusos que históricamente se han producido en nombre de tales derechos. Como horizonte y como proyecto, la interculturalidad supone ir avanzando en todo aquello que facilite el diálogo entre culturas sin hegemonía o imposición de unas sobre otras. Sin embargo, desde la discusión teórica hemos mostrado las aporías de la postura liberal, en relación con la hegemonía cultural, y de ética intercultural de la liberación, en cuanto a la posible infinitud del proceso de restitución histórica.

De ahí que, en segundo lugar, concluyamos la necesidad de acudir a la experiencia normativa para advertir aquellos elementos que permitan una formulación intercultural de los derechos humanos, algo que, en la práctica jurídica, se viene realizando como diálogo transcultural. Dicho diálogo transcultural apunta a unos mínimos básicos de humanidad que aparecen en la traducción de casos concretos desde las costum-

bres normativas de las minorías a las formulaciones jurídicas estatales y viceversa.

Ello nos ha conducido a buscar las condiciones iniciales que hacen posible los derechos humanos. En consonancia con los mínimos del derecho transcultural, una consideración previa sobre el ser humano aparece como requisito irrenunciable de las condiciones iniciales. No obstante, concluimos que tal consideración no puede ser sustantiva y destacamos, por ello, que una antropología no sustantiva puede contribuir al establecimiento de los derechos humanos desde el punto de vista moral. Se trata de la enunciación de una antropología parcial –sin pretensiones teleológicas– y negativa –teniendo en cuenta la renuncia que todo ser humano ha de hacer, dada su naturaleza conflictiva–. Tal antropología se constituye, de esta forma, como herramienta oportuna para el proyecto intercultural.

Con todo lo dicho, estamos en disposición de afirmar que las políticas educativas en perspectiva intercultural no pueden obviar la presentación antropológica del origen de los derechos humanos. No obstante, y de acuerdo a su pretendida universalidad, cualquier exposición sustantiva de la antropología podría aventar el radicalismo relativista, dando al traste con una didáctica intercultural. Por ello, teniendo en cuenta la formulación universal teórica y la interpretación regional de los mismos, apostamos por la presentación moral de los derechos humanos y el recurso a la antropología parcial. De esta manera, la didáctica de los derechos humanos se verá tanto fundamentada trascendentalmente como enriquecida de cara a su interpretación.

## **Bibliografía**

- Benedicto Rodríguez, R. (2010). Liberalismo y comunitarismo: un debate inacabado. *Studium*, 16, 201-216.
- Berisso, D.C. (2014). *Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética latinoamericana: de una ética de la liberación de la praxis intercultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- De Vallescar Palanca, D. (2001). Coordenadas de la interculturalidad. *Diálogo Filosófico*, 51, 286-410.
- Colom González, F. (2009). Justicia intercultural. El pluralismo jurídico y el potencial de la hermenéutica normativa. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 33, 7-24.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo y alteridad: una crítica al enfoque de W. Kymlicka. *Comunicación, Cultura y Política*, 1(4), 39-57.
- Dussel, E. (2004). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. New York: Oxford University Press.
- Ellacuría, I. (1990). “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, *Revista Estudios Centroamericanos*, 45(502), 589-596.
- Fariñas-Dulce, M.J. (2005). Universalidad e interculturalidad. En: J.J. Tamayo Acosta (Dir.), *10 palabras clave sobre Derechos Humanos*. Estella: Verbo Divino.
- Fornet-Betancour, R. (2001a). Lo intercultural: el problema de su definición. *Encuentro Internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: CIDOB.
- (2001b). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- (2006). *La interculturalidad a prueba*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Grüner, E. (1998). Introducción. En: F. Jameson, y S. Zizeck, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 19-32). Barcelona: Paidós.
- Gutmann, A. (1993). Introducción. En: C. Taylor, *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México: FCE.
- Höffe, O. (2008). *El proyecto político de la modernidad*. México: FCE.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Mejía, O., & Bonilla, D. (1999). El paradigma consensual-discursivo del derecho como instrumento conciliador de la tensión entre multiculturalismo comunitarista y liberalismo multicultural. En: *Multiculturalismo y los derechos de las minorías culturales*. Murcia: RES-Pública, Universidad de Antioquia.

- Papachini, A. (1996). Comunitarismo, liberalismo y derechos humanos. En: Cortés y Monsalve (Eds.), *Liberalismo y comunitarismo. Derechos humanos y democracia* (pp. 231-261). Valencia: Editions Alfons el Magananim.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Hamshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez Duplá, L. (1996). Sobre el fundamento de los Derechos Humanos. *Salmaticensis*, 43, 51-64.
- Sánchez Rubio, D. (2011). Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos. *Praxis*, 67, 9-22.
- Santos, B. De Souza, (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Routledge.
- Talavera Fernández, P. (2011). Diálogo intercultural y universalidad de los derechos humanos. *Revista del Instituto de ciencias jurídicas de Puebla*, 28, 7-38.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: FCE.
- Villavicencio Miranda, L. (2012). Un diálogo intercultural más allá del multiculturalismo. *Opinión Jurídica*, 11(22), 31-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94525464003>
- Zielinski, J.M. (2013). Los Derechos Humanos desde las víctimas históricas. Análisis crítico desde la ética intercultural de la liberación. *Las Torres de Lucca*, 3, 97-137.



## **Eje 2**

Interculturalidad y Educación Superior



# Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde

---

*María Verónica Di Caudó*

*Un régimen político y social que suprime la autodeterminación  
de un pueblo, mata al mismo tiempo su potencia creadora  
(Césaire).*

## Introducción

La problemática indígena sigue posicionando temas emergentes: el surgimiento de algunos Estados plurinacionales e interculturales como el Ecuador, la construcción de un discurso inclusivo acompañado de nuevas políticas públicas, la presencia de estudiantes indígenas en instituciones de Nivel Superior.

Estas reflexiones fueron producidas mientras realizaba trabajo de campo desde un enfoque etnográfico para una investigación doctoral relacionada con la interculturalidad y la universidad<sup>1</sup>. Escribo desde

---

1 En este trabajo utilizo testimonios, datos y registros obtenidos a través de observaciones participantes, diálogos informales y entrevistas en profundidad con distintos actores involucrados en este proyecto político-educativo para la inclusión de indígenas en la universidad: funcionarios, autoridades universitarias, profesores, personal administrativo y estudiantes. He participado en diversos espacios y reuniones en donde la política y su aplicación se han puesto en juego, y he estado atenta a comprender cómo se presentaban y entrelazaban discursos de la política pública con sentires, perspectivas, opiniones y prácticas. Es importante decir que

Ecuador, pero cualquier lector atento encontrará ciertas similitudes con países de la región Latinoamericana ya que estamos asistiendo a una serie de discursos, acciones y experiencias “inclusivas” y “democratizadoras”. Las implicaciones que voy teniendo con distintos agentes participantes y sus beneficiarios directos, pudieran interpelar y cuestionar lo “inclusivo” y llevarnos a descubrir ciertas debilidades y contradicciones de este tipo de retóricas y prácticas que actualmente aparecen como progresistas en sociedades autodenominadas como multiculturales, interculturales y plurinacionales.

Comienzo mostrando brevemente cómo se instauran los planes inclusivos e interculturales desde las políticas públicas en las últimas décadas. Luego, describo el inicio de un plan piloto de cuotas para el Nivel Superior vinculado a políticas públicas de “democratización”, “inclusión” e “interculturalidad”. Más adelante, opto por ciertas conceptualizaciones de interculturalidad y reflexiono desde posturas críticas latinoamericanas, posibles nuevas colonizaciones en escenarios neoliberales. En quinto lugar, propongo pensar más allá de los discursos, desmontándolos del mismo “progresismo” en el que se pretenden edificar. En los dos apartados finales, intento problematizar a la interculturalidad desde el espacio universitario centrándome especialmente en los estudiantes como actores claves, abriendo más que nada cuestionamientos y preguntas que ayudarían a pensar en otros caminos, metodologías, procesos, fines, prácticas, saberes posibles.

## **Contextos y políticas**

Sabemos que los sistemas educativos han tenido un rol central para la conformación de los Estados-nación y de las naciones monoculturales. Esto supuso negar, descalificar, invisibilizar otras formas de

---

algunas de estas reflexiones se vieron enriquecidas luego de cursar un seminario del Programa del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar.

organización y visiones de mundo de pueblos que habitaban originariamente este continente. Estrategias “asimilacionistas” y posteriormente, “integracionistas” fueron modelos para “incorporar” a los indígenas a patrones de modernidad nacional (Benavides, 2008). A partir de los años 80 y con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, la diferencia cultural entró en un campo novedoso en el cual la política debería, al menos discursivamente, reconocer a los indígenas como parte de los Estados nacionales. Desde la década de los 90 se da una etapa de políticas de reconocimiento que culmina con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU en el 2007; esta población aparecía como un sector específico –que históricamente relegado– que sería destinatario de la “inclusión”. Al siguiente año, en el 2008, se celebraba en Cartagena la Conferencia Regional de Educación Superior y se recomendaba por unanimidad “interculturalizar” toda la Educación Superior; comprendido aquello como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales. Paralelamente, algunos Estados comenzaban a autodenominarse plurinacionales e interculturales como es el caso de Ecuador, a partir de la Constitución del 2008. Desde aquel entonces se van proclamando discursos inclusivos e interculturales acompañados de nuevas políticas públicas.

En el campo educativo, las conceptualizaciones sobre inclusión tienen un largo recorrido, especialmente si nos remontamos a alumnos con discapacidad, los que luego aparecieron denominados con “necesidades educativas especiales”. En las últimas décadas, el campo de lo especial y diverso se vio abarcando cuestiones de género, raza, etnia; desde chicos talentos hasta migrantes, pasando por niños y jóvenes indígenas; destacándose en discursos y políticas la atención a la diversidad y la configuración de pedagogías especiales, de la diferencia, de las identidades.

En Ecuador, particularmente, el campo de la Educación Superior está siendo atravesado por una fuerte reestructuración a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010)<sup>2</sup> y su Reglamento (2011) en consonancia con el Plan Nacional del Buen Vivir (en sus dos ediciones). Estos procesos van transformando el acontecer cotidiano en las universidades con nuevas lógicas de gestión, re-organización, evaluaciones y controles. Las universidades (públicas y privadas) y sus carreras se encuentran en complejos y extensos procesos de acreditaciones y categorización. Los currículos deben ser rediseñados con plazos y criterios emanados de organismos nacionales de regulación, evaluación y acreditación. De igual manera, los estudiantes están siendo evaluados mediante un Examen Nacional de la Educación Superior (ENES), para obtener cupos de acceso a determinadas universidades y/o carreras. El Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA) actúa como intermediario entre la oferta de las universidades y la demanda estudiantil. Según el puntaje obtenido –y en caso de ser significativamente más alto– los postulantes, entran en el “grupo de alto rendimiento” (GAR) y obtienen becas para estudios en universidades del exterior o en las cuatro nuevas y recientes “universidades emblemáticas” creadas por el Estado y ubicadas estratégicamente en diversos sectores del país, como pacto nacional para la construcción de la “sociedad del conocimiento”. Estas son sólo unas pocas cuestiones en la Educación Superior que significan una importante apuesta por el mejoramiento de la calidad educativa y/o también una importante apuesta a la pérdida de la autonomía universitaria, a estrategias de control, medidas meritocráticas y competitivas; en definitiva -y concordando con Walsh (2010: 223) a re-disciplinar a las universidades.

Estos tiempos sociopolíticos traen novedades que se van sucediendo a ritmo acelerado en las universidades. Interculturalidad, diversidad e inclusión son conceptualizaciones de por sí con resemantiza-

---

2 La Política de Cuotas estaba sustentada en los principios reconocidos por la LOES (ver especialmente artículos 30 y 74).

ciones plurales pero poco cuestionadas tanto en discursos políticos e ideológicos como dentro de las universidades.

## **Grupos minoritarios en las universidades a través de política de cuotas**

En 2014, un Estado autodenominado “progresista” y “del socialismo del siglo XXI”, a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) implementó un plan piloto de cuotas como parte de una política de acciones afirmativas<sup>3</sup>. Las becas equivalían a la cobertura del 100% de costos de matrícula y colegiatura, por lo cual se las consideraba como una “extensión de la política de gratuidad en la educación superior” instaurada por el Gobierno de Rafael Correa. El plan tenía por objeto hacer efectiva la política pública de educación superior, garantizando el derecho a la educación a quienes por su condición socioeconómica, etnia, discapacidad, lugar de residencia, entre otras condiciones, tenía dificultad desde el inicio de la carrera para acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación académica.

Los estudiantes contaban además, con la posibilidad de aplicar a una beca complementaria mensual del Instituto de Fomento al Talento Humano (desde abril 2015, ex Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo-IECE,) destinada a cubrir gastos de manutención, previo análisis del caso y cumplimiento de requisitos<sup>4</sup>.

Esto es un apoyo a las minorías para que accedan a la educación superior. Los cupos otorgados son para universidades privadas o cofinanciadas. Los mejores puntajes (eran muy altos) entraban a la pública, pero

---

3 Si bien la política de cuotas abarcaba a diversos sectores (discapacitados, pobres, indígenas), pongo interés en los grupos étnicos, temática de este trabajo.

4 Entre los requisitos se encontraban los siguientes: cuenta bancaria activa a nombre del estudiante, acreditación de pertenecer a categoría étnica o un carnet de discapacidad, certificaciones universitarias, etc.

había pocos cupos. Teníamos que dar el examen y de ahí, según lo que sacábamos podíamos elegir cinco carreras, que eran en cualquier parte del país y así te ubicaban. Y un día me entro al Internet y me llegó un mail que decía “felicitaciones”, que me gané la beca (Estudiante entrevistado, febrero 2015).

A mí no me alcanzó el puntaje para ir a la pública y entonces me ofrecieron de las otras opciones que había puesto. (Estudiante, diálogo informal abril 2015).

Los jóvenes recibían el comunicado vía Internet de que se habían ganado una beca. Muchas veces, saliendo por primera vez de sus comunidades, llegaban a Quito (o al territorio asignado). Se movían rápidamente de sus comunidades a la ciudad, aprendían a circular en la urbe, consultaban, se informan, comenzaban los cursos nivelatorios, intentaban tramitar la beca complementaria, buscaban dónde vivir, qué comer o de qué trabajar. Sus estrategias para aprender a moverse en la ciudad y en la universidad eran realmente valientes y denotaban progresivos y diversos aprendizajes. Transitando en términos de Rosaldo (1991), una “zona fronteriza” caracterizada por heterogeneidades, cambios rápidos, movimientos, el prestar y pedir intercultural. Fronteras saturadas de desigualdad, poder y dominación.

Varios jóvenes me han contado que no podían con el “inglés”, que era “muy distinto todo” y que “extrañaban mucho”. La mayoría de los estudiantes con los que conversé ocultaban a sus familias lo que sufrían, sus dificultades, que no comían bien, o que no tenían dinero para viajar y entonces les “toca caminar y caminar” o deambular cuando se quedaban sin cuarto para dormir por no tener efectivo para pagar el arriendo. Permanecían con altas “cuotas” –esta vez– de soledad. Otros desertaban, no lograban transitar con éxitos estos procesos.

El “éxito” de estos jóvenes que accedían a la universidad era pasar por un “buen proceso de desarraigo” y una buena capacidad de adaptación rápida que les permitiera rendir académicamente.

“La celebración del mejor desempeño individual, la excelencia, el estudiante talento y las estrellas académicas ilustran el pesado énfasis que se da a la agencia individual en la educación superior actual” (Traducción propia. Krause-Jensen & Garsten, 2014, p. 4). Mientras que el “mérito” individual merecía la pena ser visibilizado, los valores y saberes comunitarios tendían siempre a invisibilizarse. Marcas sociales, comunitarias, ancestrales, culturales parecieran no tener cabida en estos nuevos juegos de: ciudad, universidad, título, profesionalización, puntajes, estándares, competencias. Opiniones, necesidades, comprensiones y sentires de los estudiantes no entraban tampoco en espacios de diálogo con agentes universitarios ni estatales.

Condiciones y estados de *vulnerabilidad, orfandad, soledad, exclusión, pobreza*, eran medidos y estipulados por otros (o hasta por sistemas impersonales como el SNNA). Además, aparecían como condiciones ya dadas (casi naturalmente) o que se producían justamente, a partir de procesos de inclusivos. En una universidad privada ecuatoriana que recibía durante el segundo semestre del 2014 a un primer grupo de becarios, los servicios de la universidad (asesores y tutores académicos, psicólogos, personal de Bienestar universitario) emergían como estrategias necesarias para contrarrestar los efectos colaterales de ganarse una beca, migrar a la ciudad y comenzar a estudiar una carrera. En un evento de bienvenida para los estudiantes que entraban becados de la SENESCYT se les decía: “Ustedes acá están huérfanos, fueron separados de sus comunidades, se sienten solos, depresivos, esto es normal; pero acá vamos a ayudarles para que puedan rendir con éxito” (autoridad universitaria, abril 2015).

Los discursos estatales destacaban la “importancia de contar con políticas que realmente democratizen el acceso a universidades privadas a quienes por su condición no podían hacerlo solos” o sea, grupos históricamente excluidos, que cumplieran con “criterios de vulnerabilidad establecidos por el SNNA” con el “objetivo de garantizar el acceso meritocrático y la igualdad de oportunidades”. Se resaltaba la importancia

de que el sistema de Educación Superior contara con universidades de categoría A y B que acogieran a estudiantes por sus “méritos académicos y su capacidad de servir al país”.

Uno de los objetivos centrales de la política pública de cuotas en la educación superior es conseguir calidad, excelencia e igualdad de oportunidades y construir la visión donde la universidad sea un espacio de encuentro común de los ecuatorianos, donde el proceso del conocimiento sea compartido, sin discriminación. Esta es una política de Gobierno y debemos buscar una cohesión social que debe darse en todos los espacios de la sociedad, seguiremos trabajando con universidades particulares para seguir construyendo el país del conocimiento (R. Ramírez, Secretario SENESCYT. Discurso inaugural de Plan Piloto, septiembre 2014)<sup>5</sup>.

Para algunas personas que desempeñaban distintos roles tanto en las agencias gubernamentales como dentro de las universidades, la política pública era reconocida por no “discriminar” e “incluir” a tal punto que la selección pareciera ser hecha por el sistema informático que cruzaba datos: puntaje de examen, quintiles, autoidentificación de los jóvenes en una etnia.

Pudiéramos pensar que homogeneizar era el camino estratégico para incluir. La política incluía y las universidades privadas que acogían acompañaban con tutorías académicas las “falencias” y “vacíos de conocimiento” que estos grupos minoritarios traían. De esta manera, el “fracaso” recaía sobre el joven estudiante universitario y sus causas eran totalmente des-problematizadas: enfermedad, desarraigo, economía, por descuido o se fueron y nadie sabe nada. Varias veces venía escuchando

---

5 El 2 de septiembre de 2014, el Centro de Convenciones Quitumbe, al sur de Quito, recibió a 510 estudiantes pertenecientes a diversos grupos poblacionales del país y a algunos padres de familia que acudieron al lanzamiento del Primer Piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas. Las instituciones públicas SENESCYT, SNNA e IECE participaron como “responsables de velar por el ingreso equitativo al sistema de educación superior de las y los ecuatorianos”.

tanto a personeros del Estado como de la universidad, que el “fracaso” estaba en la irresponsabilidad o falta de interés en el estudio. “Le estamos dando todo, el dinero, las ayudas, usted no va a fracasar a no ser que no estudie, que no quiera”, fue la respuesta que un funcionario le dio a una joven afroecuatoriana que –en el contexto de una reunión informativa– preguntaba preocupada qué pasaría si por algún motivo perdía materias o tenía que dejar la carrera (Diario de campo, marzo 2015).

Las historias, los condicionamientos sociales, las trayectorias previas de los sujetos eran ignoradas en la mayoría de los espacios en los que participé. Lo intercultural quedaba simplificado en una “artificialidad y una superficialidad de lo étnico, un multiculturalismo anodino y liberal que se transforma en puramente emblemático” (Segato, 2002, p. 123). Lo diverso se achataba, se empobrecía, se vaciaba; quedaba transformado en “identidades políticas” frente a “alteridades históricas” en un contexto de pluralismo global.

El beneficio de introducir estas identidades políticas consiste en que, a partir de la pertenencia a grupos así marcados es posible reclamar acceso a recursos y garantías de derechos, pero el precio a pagar por esta conquista es alto: 1) lo que es reclamable o deseable también llega definido, como una finalidad impuesta (...) 2) Es difícil captar para este tipo de política, con sus promesas de ciudadanía, a los grupos no periferiados, o sea, que viven todavía ajenos a las presiones de los agentes transnacionales y al proceso modernizador de la globalización. 3) Se da una pérdida de tradición, de la imaginación apoyada en soluciones culturales peculiares y un olvido de las formas de convivencia que no caben en este modelo y que son propias de nuestro mundo mestizo latinoamericano (Segato, 2002, p. 123-124).

El acceso de los jóvenes a las universidades a través de las becas no implicaba ningún tipo de modificaciones en las aulas, ninguna discusión epistemológica ni pedagógica, ninguna comunicación de otros saberes, ni interés en conocerlos. Se perdían referentes históricos, riquezas otras, trayectos otros. La apuesta política “inclusiva” estaba definida en su idea de acceso y acomodamiento a un proyecto universal y

occidental de estudios superiores. El programa piloto no cuestionaba formas ni contenidos. Bien lejos quedaba la idea de “interculturalizar” la educación superior planteada en la Conferencia Regional de Educación Superior del 2008.

Se intentaba responder a una deuda histórica que aparecía con fuertes demandas de educación superior de quienes “fueron” minorías marginadas y que hoy tenían el derecho de acceder a ese nivel educativo. Pero tal vez, una política de cuotas así pensada e implementada, respondía mejor a necesidades y exigencias de la globalización, a la nueva economía del conocimiento y a los nuevos vínculos entre educación y economía —o dentro de la realidad ecuatoriana— a las necesidades del Plan de Desarrollo Nacional que a los sujetos, sus comunidades e historias y a sentidos interculturales más reales y profundos.

Ecuador, país multicultural, estaba apostando por la inclusión de jóvenes de pueblos y nacionalidades (en su gran mayoría, los primeros de familias que acceden a la universidad). Con título en mano —a futuro y si lograban seguir haciendo mérito— estarían listos para competir (¡ahora sí!), en un mundo global afinado a la lógica del mercado y de la productividad. Desde una mirada antropológica, Segato critica las certezas del pluralismo global y señala procesos ambiguos e inestables:

Capaz por un lado, de afirmar los derechos de las minorías pero, también, por otro, de homogeneizar las culturas, achatando sus léxicos y valores, de manera que puedan entrar en la disputa generalizada por recursos, pero dejando fuera del horizonte de la política una reflexión más profunda sobre la naturaleza misma de esos recursos, y la pluralidad de sus formas de producción y utilización. Si el gran lema y, yo diría, la utopía posible del momento es la utopía de un mundo diverso, no debemos perder de vista la dimensión de la diferencia radical de culturas y la pluralidad de mundos donde esas diferencias cobran sentido (Segato, 2002, p. 114).

La política de cuotas puede ser una forma ventajosa de “administrar la etnicidad” (Gros, 1997) en el campo de educación superior. Se eli-

gen a los estudiantes, se eligen a las universidades, se prueba el plan piloto, se invierte una considerable suma de dinero en profesionalizar jóvenes indígenas. El conocimiento y los títulos pasan a ser bienes globalizados.

Así una joven relataba su experiencia de atravesar el examen previo a la entrada de la universidad y cuestionando este tipo de políticas y su implementación:

Yo rendí un examen del SNNA<sup>6</sup> con el cual si llegaba al puntaje requerido para la carrera que yo deseaba (800/1000 puntos como mínimo) lograría ingresar a una universidad pública y estudiar Parvularia. Debo decir que nunca se me mostró mi examen y mis errores, porque este documento jamás se me entregó únicamente se podía verificar los puntajes por medio de una página en internet la cual después de unos días que publicaban los resultados se cerraba y nunca más se podría ver los resultados del examen. Al revisar esta página mi sorpresa fue que únicamente estaba el puntaje final que en mi caso fue 650/100, por lo cual no había alcanzado el puntaje y por lo tanto no tenía opción a estudiar en una Universidad del Estado en este caso, la Universidad Central. Esta experiencia en cuanto a presentar un examen para ingresar a la universidad fue traumática a pesar de mis 25 años me sentí demasiado presionada como nunca antes, en el momento y más aún después debido a que éramos muchísimos jóvenes dependiendo de un puntaje para poder estudiar sin tener los recursos económicos suficientes. Pero ese puntaje tampoco me demostró si mis aprendizajes fueron significativos o únicamente memorísticos por lo que sigo discrepando

---

6 El examen referido por la entrevistada ha sido muy cuestionado por ciertos sectores de la sociedad y críticos intelectuales y académicos. Son exámenes de selección múltiple, elaborados por una institución mexicana. Desde las voces que lo apoyan se ha dicho que no son exámenes de conocimiento sino de aptitudes de aprendizaje y se lo define como “un instrumento de evaluación aptitudinal de baja sensibilidad a la instrucción formal, ya que no se relaciona directamente con los planes de estudio del bachillerato. Asimismo, es un examen de alto impacto personal, por la trascendencia que esta evaluación determina en la decisión de cada postulante (Más datos consultar en [http://www.snna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Procesos\\_admision/instructivoenes.pdf](http://www.snna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Procesos_admision/instructivoenes.pdf))

con este tipo de exámenes que nos dejan sin opción, que es un todo o nada, sin cambio, sin mejora porque lejos del discurso en mi opinión este tipo de evaluación mediante exámenes de ingreso no mejora las oportunidades para los estudiantes sino que más bien relega y logra incrementar la deserción en el campo universitario dejando a más estudiantes como simples bachilleres. Los mismos exámenes se tomaban en diferentes provincias y siendo esta la única manera para acceder a una universidad midiendo conocimientos, y no aprendizajes sin darnos oportunidad a la argumentación ni a la opinión y con el único fin de eliminar estudiantes por la gran demanda de cupos que existía. Si el fin de los exámenes era como dicen en la mera publicidad, seleccionar estudiantes y corregir los errores que veníamos acarreado en el sistema educativo me pregunto ¿dónde están esos miles de estudiantes que no pudieron llegar al puntaje y que no tuvieron la oportunidad de acceder a una universidad privada, como en mi caso? (Estudiante universitaria que por sus propios medios se está costeando sus estudios luego de quedarse fuera de la beca).

Los discursos de la globalización, es claro que no tienen en cuenta los marcos históricos, las trayectorias educativas previas y reales de cada uno de los estudiantes y sus contextos. Segato (2002) constata la entrada agresiva sostenida con fondos, becas y oportunidades para que la gente se convierta al discurso de las identidades segregadas, de las minorías. Desde este marco, podemos entender a los pueblos y nacionalidades históricas del Ecuador como una nueva configuración que responde a una identidad política, ahora adscripta a las nuevas pautas de la política de cuotas.

El total de préstamos de estudios colocados en 2014, asciende a más de 5000; de estos al menos un 70% fueron destinados para estudios dentro del Ecuador en la Instituciones de Educación Superior, en su mayoría categoría A y B. Esto denota un cambio cultural en nuestros estudiantes, ahora sus decisiones de formación académica no se basan únicamente en la elección de una institución de educación superior de bajo costo o tiempo mínimo de estudios, ahora nuestros estudiantes buscan calidad educativa y acceden a ella (Susana Toro, personal del ex IECE. Informe de gestión 2014 dado el 18/3/15 en el Instituto de Altos Estudios Nacionales- IAEN).

Es claro cómo la “calidad” educativa, los procesos de globalización del conocimiento y de la cultura occidental reafirman “constantemente la visión de occidente de sí mismo como el centro del conocimiento legítimo, como árbitro de lo que cuenta como conocimiento y como fuente del conocimiento civilizado” (Tuhiwai Smith, 2003, p. 5).

Los testimonios de los jóvenes con los cuales mantuve diálogo en el trabajo de campo muestran procesos diversos que les generan también emociones disímiles, incomprensiones, incógnitas, fuertes temores, poco tiempo para pensar que quieren realmente. Una vez que daban el examen ENES –y según el puntaje– debían decidir rápidamente ante las alternativas y oportunidades que el sistema informático les planteaba: cinco opciones que combinaban carreras, universidades, provincias distintas con la poca información con la que contaban. “Pero a la final nunca te sale lo que quieres porque se acaban los cupos o tienes que tener puntajes altísimos y son no entras y te dan de lo que queda” (estudiante beneficiado por el plan).

Una de las estudiantes señaló la elección del cupo como una única opción porque “cada vez es más y más difícil” y me contó algunas diferencias educativas que aparecían al llegar a la ciudad y los “impactos” que estas generaban:

Como hoy en día se da en Ecuador, pues el Estado nos asignan un cupo que no es de nuestro agrado, y simplemente se le acepta porque no hay de otro, ya que cada año es más y más difícil, pero estos cupos se les brinda simplemente a los jóvenes de campo, es decir a los alumnos alejados de la ciudad, ya cuando nos toca seguir con las clases, pues se encuentra con diferentes clases de persona cada uno perteneciente a diferentes culturas. Y somos de diferentes escuelas. Y de la misma forma, con distinto tipo de aprendizaje que por eso muchas veces nos cuesta, ya que en las escuelas rurales pues no se tiene tanto acceso a las enseñanza que obtiene las escuelas de la ciudad. Como un ejemplo puedo decir que allá no se tiene tanto acceso a las computadoras y de pronto salir y encontrarnos con estos inmensos cambios que verdaderamente nos impacta, como la tecnología es un estado que ha globalizado por

todo el mundo, ya que esto ha expandido por toda la sociedad, y de la misma forma impactando en la educación, porque cuando necesitamos saber algo, simplemente navegamos y buscamos las respuesta lo cual es algo que nos facilita, pero al mismo tiempo nos causa un daño, porque nos aleja de la capacidad de pensar y razonar (Estudiante de I nivel).

La historia de una estudiante kichwa del Cotopaxi, de la comunidad de Panzaleo, que en el momento en que la conocí estaba iniciando su II nivel de la Carrera de Pedagogía y Filosofía en una universidad co-financiada –en una larga entrevista en profundidad, en la que se quebró muchas veces– puede ejemplificar problemáticas complejas a las cuales se enfrentan algunos de estos jóvenes.

Yo no tenía computadora dónde vivía y los domingos salía a un pueblo a buscar internet y ahí me entero lo de la beca. Di el examen y me llegó un mail que tenía una beca, y de las cinco opciones puse Quito. Yo no conocía Quito, pero era lo más cerca. Me decía que había Comunicación y Filosofía. Yo elegí Comunicación primero y Filosofía en segundo, yo no sabía que era, pero dije: “seguro es algo bueno”. Y me salió Filosofía. Yo no sé qué era eso. No me gusta, me quiero cambiar de carrera. Pero me tenía que presentar. Yo tenía casi 700 de nota en el examen y que postule. Mi papá me dijo que me iba a acompañar. Y me vine con mi mamá y el bebé (se refiere a su hermanito más chiquitito). No sabíamos cómo venir, nos subimos a un bus azul y nos quedamos en La Marín y no teníamos idea y nos subimos a un taxi que nos deje en la universidad. Vinimos con unos \$50. Entré y pregunté en información y me dijeron que ya había pasado todo, la inscripción, las matrículas que tenía que esperar otro periodo, pero yo tengo una beca de la SENESCYT, les dije. ¡Ah! Y me mandan a Admisión y me dijeron que tenía que quedarme ese mismo día porque iniciaba el curso de nivelación y mi madre con mi ñaño me esperaron toda la tarde afuera.

Entonces yo me fui porque me dieron el aula B23, era el otro bloque y entré (llora y sigue su relato llorando), era tan grande esa aula. No tenía ni un cuaderno, no tenía nada y me decía ¿qué hago aquí? Al rato llega una compañera y me dice: ¿eres nueva? ¿Qué te pasa? “El tiempo pasa rápido”. Me acuerdo, era un miércoles y mi mami me esperó y luego era de noche y no teníamos dinero, nos tomamos un bus al corredor y era

full gente, no sabíamos que hacer y así pensamos ir a Latacunga, donde una tía. Y al otro día me mami me mandó sola a la universidad porque ella no tenía dinero. Ella se volvió con mi hermanito y yo me quedé. Yo me perdía en la calle. No sabía nada de qué era todo esto (...) A mí se me hace muy difícil, no conozco a nadie, estoy sola...

La estudiante recordó así sus primeros días en Quito y relató cómo se estaba manteniendo:

Primero paraba en Latacunga, donde una tía (es la provincia limítrofe hacia el sur). Luego ella me contactó con un vecino al sur (se refiere al sur de Quito) que me ayudó a conseguir un arriendo por \$ 30. Pero un día llegó y me dijeron que tenía que dejar ese cuarto. Ahora estoy en otro cuarto en Guamaní (queda a hora y media o 2 de la universidad, según el tráfico y el horario de movilización) y trabajo con un niño, ayudándole. Es que una persona de información de la universidad un día me preguntó si quería trabajar para ayudarlo al primo a hacer sus deberes. Me pagan \$20 a la semana. Eso tampoco me gusta, el niño es muy travieso. La verdad no me gusta, pero ¿qué hago si no? No sé qué hacer. Y a mi familia no les digo nada porque no quiero preocuparlos.

Cuando le pregunté sobre cómo se había sentido al enterarse que se había ganado la beca, me explicó sobre sus sentimientos contradictorios y cambiantes:

Bien y alegre primero porque nadie sale del pueblo a estudiar y yo dije tengo 17 y como estoy joven voy a terminar pronto... (silencio; se quiebra). Pero luego, miedo, no quiero estar acá. No sabía ni cruzar la calle con los semáforos, todo tuve que aprender.

Los jóvenes tenían problemas para tramitar la beca de manutención. No lograban conseguir rápidamente todos los papeles y requisitos. Luego no podían escanearlos y algunos que lo iban logrando, tenían dificultades para subirlos al sistema: “yo subí todo a la plataforma digital pero al finalizar no se me envían y no sé qué hacer”. El tema de los trámites para la beca de manutención era una preocupación continua.

Te dicen que te dan la beca para los gastos, pero no es fácil. El fin de semana largo me tuve que ir a mi tierra, porque necesitaba el certificado bancario que nos piden para eso pero soy menor de edad y el banco no me daba lo de la cuenta. Pero bueno, si solucioné porque mi madre es conocida de unos señores del banco y finalmente me dieron. Tengo que juntar más papeles aún, no sé cuándo me la den (refiriéndose a la beca de manutención) (Joven afroecuatoriano. Curso Nivelatorio. Asignado a la Carrera de Ingeniería Civil).

Muchas de las historias que escuché, no eran muy distintas a las de adultos ecuatorianos de la fuerte oleada migratoria de los años 90. Muchos de estos jóvenes eran aún menores de edad, estaban en su país pero no eran pocos los que se sentían casi como extranjeros, con dificultades lingüísticas porque su lengua materna no era el español. Como describe Urteaga, una de las particularidades de ser joven rural en la actualidad es asumir la “aventura de la migración” a fin de concretizar la percepción subjetiva de éxito (2008, p. 10). Se entrelazan oportunidades, posibilidades de éxito futuro (llegar a ser “todo un profesional” y “sacar mi título” y “luego seguir estudiando un masterado o un PHD porque ahora es muy competitivo y no sirve solo quedarse con la ingeniería o la licenciatura”) con experiencias de frustración, angustia, situaciones tensas, miedos, carencias económicas y afectivas.

En estas nuevas “zonas fronterizas” (entre comunidad-campo y ciudad- universidad, entre la familia-lo familiar y los aún “desconocidos” de la universidad; entre el colegio que “era tan distinto” y “ahora acá, todo tannnnn grande”; entre nuevas perspectivas de tiempos y espacios), había muchos que miraban y definían. En el recorrido ya hecho de la investigación, no fui encontrando espacios para que los jóvenes se miren así mismos y se definan, hablen y se expresen con libertad. Como enfatiza Urteaga (2008), teórica e investigativamente hay posibilidades de aproximarnos enfatizando la “agencia juvenil”. Habrá que crear estrategias concretas y reales en las universidades para que estos grupos tengan espacios y tiempos para mirar-escuchar-hablar sobre, en y desde sus procesos de construcción de ser jóvenes, indígenas, migrantes, estu-

diantes universitarios, mujeres, varones, viviendo con algún conocido o familiar, viviendo solos, viviendo en una residencia universitaria y expresar tensiones que se experimentan entre un estar y/o no estar fuera de lugar (Urteaga, 2008, p. 14).

Las políticas de inclusión borraban las diferencias otras. Estos estudiantes eran unos jóvenes más que accedían a estudios superiores, en el contexto de “revolución educativa” para que el Ecuador pasara “de ser un país de recursos finitos a generar recursos infinitos, porque la matriz cognitiva es fundamental para el cambio en la matriz productiva” (como afirmaban una y otra vez los discursos oficiales).

Este plan piloto de cuotas pensado y elaborado desde la política pública e implementado en un grupo de instituciones para incluir a los jóvenes, terminaba excluyéndolos como beneficiarios directos. La lógica meritocrática enfatizaba el talento, la educación formal, la competencia, la excelencia en lugar de las diferencias y alteridades existentes. A la hora de otorgar la beca, las identidades quedaban instrumentalizadas; no había conciencia práctica de “ser” Otro (afroecuatoriano, achuar, shuar, etc.); las diferencias entraban como “criterios de vulnerabilidad”; pero eran homogeneizadas cuando los jóvenes ingresaban a la universidad. Una vez matriculados, las “carencias” (definidas por terceros, poco discutidas y problematizadas) debían ser asesoradas y tutoriadas. No se pensaba en los sentidos del “mérito” para estos jóvenes, tan heterogéneos. Logros, aprendizajes, agencias, se limitaban desde la mirada de la universidad a los rendimientos académicos.

### **Inters y plurales. La mirada de-colonial**

Relaciones e interrelaciones. Espacios e intersticios. Franjas, fronteras, caminos y puentes. Zanjás, agujeros y pozos. Territorios individuales y comunes, globales e multiculturales. Hibridez, adaptaciones, asimilaciones. Unos y otros. Otros y unos. Optamos aquí por un concepto de interculturalidad que posibilita relacionamientos, conexiones y comunicación. “Al interactuar con sujetos procedentes de otras culturas

se puede conocer y aprender y, por ende, innovar las propias experiencias, lo que repercute en el fortalecimiento de cada pueblo” (Maldonado, 2011, p. 26). Entendida así la interculturalidad trasciende la valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de derechos. Y establece un principio de obligatoriedad mutua, que se asuma igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia, para garantizar derechos económicos, culturales, lingüísticos de cada grupo. Como dice Maldonado, con la finalidad de que las personas recuperen su seguridad identitaria y el orgullo de su lengua, requisitos fundamentales para la continuidad de su existencia (2011, p. 29). La interculturalidad va más allá de lo étnico y tiene una profunda importancia social y política porque interpela al conjunto de la nación, a todos los sectores de la sociedad y a la totalidad de la humanidad (Guerrero Arias, 2011, p. 73); lo que implica romper necesariamente con nociones hegemónicas y totalitarias, discriminatorias, racistas o segregacionistas; aunque estas –vale recalcar– pueden estar profundamente enraizadas tanto en nuestro sentido común como en nuestras praxis relacionales.

Las perspectivas anteriores sobre la interculturalidad las están considerando como un horizonte, un proceso a construir, como una tarea política y por eso es que se diferencia de la pluriculturalidad y del multiculturalismo como hechos existentes y objetivos. Por eso es clave entender que lo intercultural implica una “descolonización de las relaciones”, un conocimiento mutuo, un diálogo entre diversos para construir elementos comunes (Valarezo, 2011, p. 147)

Los estudios poscoloniales de la teoría crítica latinoamericana, específicamente las perspectivas decoloniales afirman que las herencias coloniales se dejan sentir hasta hoy en por lo menos tres áreas complementarias como son el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida, que corresponden tres categorías centrales elaboradas: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Quijano, 1992; Mignolo, 2008; Maldonado, 2006; Castro Gómez, 2007). Desde el enfoque deco-

lonial se asiste a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Siguiendo esta línea, es que podemos preguntarnos cómo actúa e influye el “patrón colonial de poder” (Quijano, 1992) formando subjetividades que mantienen, legitiman y naturalizan el conocimiento.

La opción descolonial es indisciplinada. No porque rechace o ignore las disciplinas, lo cual sería absurdo en el ámbito de la educación superior, sino porque introduce una dimensión, la del pensamiento descolonial, que denuncia constantemente la complicidad entre formaciones disciplinarias y matriz colonial de poder, particularmente en el dominio del control del conocimiento y la subjetividad. El pensamiento y la opción descolonial se introduce en las disciplinas como un corrosivo de sus cimientos ideológicos ocultos por la retórica de la objetividad, de la ciencia, de la neutralidad, de la eficiencia, de la excelencia y al hacerlo trabaja para des-orientar las disciplinas y re-orientarlas hacia una visión no-imperial/colonial y capitalista en y de la producción de conocimientos. (Mignolo, 2008, p. 14).

Otros intelectuales siguen líneas similares como Benavides Mora (2008) quien plantea desde Guatemala, que la conjunción del discurso neoliberal y del multiculturalismo visualiza a la educación como mecanismo para generar igualdad de oportunidades para una población pluricultural, pero al que se accede a través de la lógica del mercado; por ende sin contribuir a superar condiciones de desigualdad y exclusión. O la mexicana Bertely (2008) quien cuestiona el multiculturalismo neoliberal que busca empoderar y capacitar a los diferentes y pobres para insertarlos en sociedades abiertas, desdibujando asimetrías, disminuyendo la importancia de la lucha indígena e implantando a estos pueblos en un mundo que globaliza la pobreza. De igual manera, Patzi en su artículo *Etnofagia estatal* (1999) analiza cómo la clase dominante incorpora a los indígenas a la lógica neoliberal, basándose en tres ideas fundamentales como son: la interculturalidad como una simple ilusión colectiva, la reforma educativa como la continuidad de jerarquías coloniales y como

violencia simbólica y/o legitimación de la modernidad neoliberal. En suma, el avance del proyecto mismo de la modernidad requiere poner en práctica la colonialidad para transformar las diferencias y asimilar lo asimilable o marginarlas y eliminarlas (Mignolo, 2008, p. 10).

La colonialidad, explica Quijano, es uno de los elementos específicos y constitutivos del patrón mundial del poder capitalista que está fundada en la imposición de una clasificación racial/étnica y opera en planos, ámbitos y dimensiones tanto materiales y subjetivas, en la existencia cotidiana y a escala societal. Este proceso ha fundado identidades (negros, indios, mestizos, etc.), geoculturas (África, América, Asia, etc.) y relaciones intersubjetivas de dominación bajo una hegemonía eurocentrada. Lo que importa es que “el poder está siempre en estado de conflicto y en procesos de distribución y de redistribución” (Quijano, 2000, p. 370), por ende los patrones de la modernidad pueden ponerse en cuestión.

No es posible pensar la colonización sin destrucción y/o debilitamiento de vínculos tradicionales, de estructuras sociales y económicas otras. Para Césaire, la armoniosidad de las culturas nativas se disuelve y se superpone en un desorden de rasgos culturales de origen diferente que hacen perder la experiencia de *civilización viva*, como este autor la denomina. “Escojan...escojan...entre las felicidades y el atraso o el progreso y la ruptura” (Césaire [1956] 2006, p. 59) llevado hoy a los estudios superiores estos pueden verse como “progreso”, una beca de grado o posgrado como una gran y única “oportunidad”. Estos progresos y oportunidades pueden ser tales cuando hay respeto por lo propio y cuando pueden tejerse verdaderas relaciones inter-culturales, que no necesariamente entran en cánones únicos. De lo contrario, los estudiantes interculturales sufren fuertes rupturas con sus comunidades y formas de organización previa. Aparecen nuevos ritmos, nuevos espacios, nuevas normas y reglas de integración y orden. “Lo otro”, eso a lo que ahora acceden siempre se muestra como mejor.

Muyulema (2001) recupera la idea de “colonización del imaginario” de Aníbal Quijano y explica cómo la represión y la seducción

funcionan como estrategias de poder y control del imaginario. Podemos pensar que las aspiraciones de urbe, de estudios superiores operan como horizonte que debe ser deseado por estos jóvenes, pasando por una etapa de represión (aunque inconclusa todavía) de herencias otras, indígenas o afros. Pero al mismo tiempo, y porque la vida es así de contradictoria a veces, aparecen exaltaciones de lo intercultural y estos mismos estudiantes que para “adaptarse” a la ciudad y a la universidad deciden olvidar o negar sus identidades, en otras ocasiones resuelven o se les impone (desde las universidades, los medios o las propagandas políticas) mostrar ciertos rasgos de sus culturas (por ejemplo a través de danzas típicas, de pequeños alocuciones en sus lenguas maternas, del relato de tradiciones, etc.). Resultaría interesante profundizar la reflexión sobre las relaciones que se dan entre las celebraciones de la globalización, la violencia simbólica ejercida sistemáticamente a través de prácticas sociales y las políticas de interculturalidad e inclusión de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

La interculturalidad en nuestro contexto actual de globalización emerge como una marca híbrida, como una palabra-código según explica Nelly Richard (2012, p. 99) para designar mezcla, reciclaje de fragmentos de culturas e identidades que circulan. Las políticas de inclusión educativa en América Latina pudieran ser leídas como excelentes soluciones de compromiso que adaptan lo hibridado a las reglas de acumulación flexible del mercado capitalista. Desde el concepto de García Canclini citado por Richard (2012, p. 100), una “hibridación tranquilizadora” que neutraliza diferencias adaptando a los jóvenes a los conocimientos universales, racionales y modernos de las instituciones superiores, a los juegos de títulos para entrar y competir en el mercado económico y profesional-cultural. Como críticamente afirma Muyulema:

El multiculturalismo sustenta la producción y la administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, por un lado y, por el otro, contribuyendo eficazmente al desagravio ideológico frente a los indios aunque el orden de la dominación no haya sido realmente afectado (Muyulema, 2001, p. 356).

Y el mismo autor retomando las políticas de interculturalidad a lo largo de los Andes agrega: “Lo *inter* significaría así otra forma de transculturación sustentada en el multiculturalismo y en el contraste ideológico particular/universal” (2001, p. 357).

Además de este proceso de folclorización del otro y del despojo de su sustancia dentro del meta-relato neoliberal, los jóvenes desde distintos pueblos y comunidades ingresan a la universidad y obviamente tendrán que hacer frente a dualismos ontológicos (Escobar, 2005). Este rasgo de la modernidad, ya ha estado presente en sus trayectos de educación media; tal vez ahora, en la universidad como típica invención occidental, el racionalismo cartesiano opera en forma dominante. Retomando la caracterización que Escobar hace de la modernidad, nos podemos preguntar ¿de qué forma en cada sujeto hay adaptación o hay enfrentamiento, hay continuidades y rupturas desde sus cosmovisiones y prácticas socioculturales a los rasgos típicos de la modernidad (la creencia en el individuo, en lo real, en la economía del mercado, en la ciencia)? ¿Qué tipo de regulaciones aparecen en la subjetividad<sup>7</sup> de los estudiantes y en sus relaciones con estudiantes y profesores blancos y mestizos? ¿Cómo la colonialidad del poder mediante los procesos de profesionalización afianza escisiones modernas (naturaleza/cultura, mente/cuerpo, nosotros/ellos, sujeto/objeto, razón/emoción, secular/espiritual-sagrado, desarrollado/subdesarrollado, campo/ciudad, etc.) en estos estudiantes? ¿Cómo lo pluriverso sobrevive (si es que sobrevi-

---

7 En este sentido, Fanon evidencia cómo hay procesos que son experimentados por los sujetos de forma subjetiva, por el concepto de sí mismo socializado y por la situación social en la que se encuentra emplazado el yo. Para profundizar este aspecto, consultar el desarrollo que Sylvia Wynter hace sobre el principio sociogenético. Hall, también desde sus propias experiencias de vida, reconoce las subjetividades históricamente subordinadas por estructuras de poder, especialmente las de género y racialización. Finalmente, Rolando Vázquez aborda el tema de la subjetividad desde el orden moderno/colonial para recuperar la relacionalidad con el nosotros mismos.

ve) en estas formas de colonialismo? ¿Qué pasa con las experiencias, conocimientos, saberes y prácticas de los jóvenes de grupos minoritarios y cómo se van reconfigurando?

Hay muchas operaciones formales del entendimiento que siguen en pie naturalizadamente y con gran fuerza, reproduciendo capacidades o incapacidades que afianzarían estereotipadamente la posibilidad (o no) de “ser educados” y graduarse en la universidad. En este aspecto, se destaca la importancia de las categorías de raza y etnicidad como base en el análisis social aportadas por Stuart Hall superando a la “clase” como la única homogeneizante. Las diferencias raciales pasan a ser significantes y actúan como estrategias de representación diseñadas para fijar la “diferencia”, de forma cerrada y asegurada para siempre (Hall en Restrepo, Walsh & Vich, 2013, p. 440). Analizar cuestiones de discriminación, racismo y representaciones desde estos aportes problematizan discursos, prácticas y en definitiva, cuestiones de violencia simbólica y poder. Sólo para dejar una posible pregunta aquí escrita: ¿los planteos interculturales e inclusivos trascienden discriminaciones y racismos?

La idea no es deshacernos de la modernidad y todo su acervo (hoy esto sería imposible porque es parte de la misma historicidad) pero sí tal vez preguntarnos con Boaventura de Sousa Santos por formas emergentes tanto epistemológicas como socio-políticas (en Escobar, 2005, p. 27) que no fragmenten identidades ni destruyan culturas; preguntarnos por estrategias posibles que de-colonicen el poder, el ser y el saber (junto a Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres).

## **Desmontar discursos**

A esta altura de la reflexión, se hace necesario proponer un ejercicio de des-montaje de discursos progresistas y categorías de lugares de enunciación (por ejemplo exclusión-inclusión). Pareciera que el uso de conceptos como Buen Vivir, interculturalidad, socialismo, revolución ciudadana, desarrollo –todos “poderosamente” usados actualmente en el Ecuador– romantizan y folclorizan la otredad. Hacen un juego discurs-

sivo que “conquistaría” a distintos sectores pero que no dice nada nuevo ni contradice el juego del capitalismo neoliberal. ¿Se enuncia distinto lo mismo de siempre? Es posible pensar que en estos ejemplos aparecen los dos movimientos que Rolando Vázquez (2014) presenta como parte de la modernidad: el movimiento de apropiación y el de representación. Mediante el primero, lo que existe se hace objeto disponible, clasificado y apropiable. Mediante el momento de representación, se produce una visión del mundo y se controla su legítibilidad.

Para Hall, los Estados-naciones además de ser entidades políticas son formaciones simbólicas que produjeron una idea de nación como comunidad imaginada bajo presupuestos homogeneizantes (en Restrepo, Walsh y Vich, 2013, p. 35). Si bien algunas reformas constitucionales declaran a los Estados como plurinacionales e interculturales, pareciera que ciertas propuestas inclusivas siguen también presupuestos homogeneizantes o se quedan en planteos bastante multiculturalistas. Las políticas de formación de los Estados-nacionales que cada cien años celebramos en nuestros países, hoy parecen (aunque ocultamente) querer formar este nuevo estado nación global, de capitalismo multi e intercultural a partir de movibilidades y desterritorialidades.

Des-montar discursos para des-montar transfronteras de signos, sentidos, políticas post-neoliberales globalizadas puede ser un camino. Tal vez también, haya que des-montar las tendencias descontextualizadoras que buscan homologar y seguir homogeneizando lo diverso. Un título con acreditación internacional, un conocimiento validado por entes estatales a partir de exámenes de calidad, medibles y estandarizados muestran un registro –solamente uno– de valor, configuración y sentido; hacer competente a la persona. Lo que Fidel Tubino (2005) refiere como “interculturalismo funcional” que pretende incorporar la diferencia cultural dentro de lo establecido haciéndola utilitaria y funcional al sistema.

Como señala Walsh (2008) en torno de las políticas interculturales en Ecuador, los modos en que se postula el discurso sobre la diversidad promovido por las reformas constitucionales recientes, por las

instituciones sociales y –como la autora afirma– por la nueva lógica del capitalismo multinacional, “desdibuja las relaciones de poder y oculta la colonialidad”. Walsh remarca que las culturas aparecen como totalidades diversas bajo el supuesto actual de tolerancia e igualdad. Lo importante en esta postura es que mientras algunos Estados van reconociendo la diversidad étnica y otorgando derechos específicos, el hecho de reducirlo a una salida para grupos étnicos, limita la esfera del cambio a la particularidad étnica que se lograría sin transformaciones sustanciales del Estado-nación. En otras palabras, se reconoce la diversidad, se la incorpora o integra como nueva forma de “universalidad” pero en el mismo marco de políticas y discurso de globalización neoliberal. Se abren muchas preguntas: ¿Cómo construir procesos interculturales realmente críticos y relacionales? ¿Cómo dialogar de forma no-eurocéntrica con las alteridades, o dicho en concepto dusseliano, abrir posibilidades de trans-modernidad desde otros lugares?

Me permito pensar con Lewis Gordon (2013) cuando conceptualiza la “decadencia disciplinaria” como la ontologización o reificación de una disciplina y trasladar esta cuestión a la universidad en nuestros días. Por lo menos en Ecuador, y bajo presupuestos de excelencia y calidad, aparecen lógicas de excesivo control institucional y curricular; conspiraciones a la universidad viva, dinámica. Los sujetos y las carreras deben entrar en matrices de evaluación, todo y todos deben responder a la “matriz productiva” del Plan de Desarrollo Nacional. La totalidad de carreras deben rediseñar sus ofertas bajo modelos únicos otorgados por organismos nacionales. El valor de propuestas y acciones diversas de identidad institucional universitaria, el valor del pensamiento, del cambio libre, de la cátedra libre hoy se ve totalmente restringido y mañatado.

Los estudiantes deben rendir exámenes con reactivos pre-fabricados y homogéneos, donde pensamiento y experiencias vitales quedan negadas y las desigualdades socioeconómicas y las trayectorias educativas quedan invisibilizadas. Hay que alcanzar un mínimo de puntos para intentar conseguir un cupo (tal vez ni siquiera en la carrera o en la

institución deseada como ya hemos comentado). “La ironía de nuestra época es que mientras hay una obsesión por parecer inteligentes, pensar se ha convertido en una actividad indecente” (Gordon, 2013, p. 19). ¡Qué lamentablemente real!

Actualmente para ser “inteligente”, por lo menos en Ecuador, hay que correr tras la obtención de un “cuarto nivel” (maestrías y doctorados). La crítica radical es intervenida, la diferencia (política, ideológica, comunitaria, epistemológica) es negada aún bajo un discurso de interculturalidad. La participación queda muchas veces reducida a la información estatal otorgada a los ciudadanos. Lo disruptivo es peligroso y dudoso. Al pueblo hay que darle comodidad y seguridad de consumo. Las personas, individualistas e individualizadas; las instituciones –incluidas las universidades– encerradas en los propios mandatos estatales neoliberales y globales, respondiendo al capitalismo (¿hasta dónde llegará su potencial salvajismo?). La moderna disciplina de gestión se hace soberana. Al conocimiento hay que gestionarlo; también a las universidades, a sus disciplinas, a sus estudiantes y profesores. Todo camina con una buena gestión hacia la “sociedad del conocimiento” en la escena del “capitalismo cognitivo” (Brea, s/f, p. 23), o lo que el Gobierno de Correa está llamando “economía social del conocimiento”. No hay preguntas y reflexiones diversas sobre los fines de la educación y de la universidad. Cuando los indicadores de medición (especialmente en cuanto a inversión en educación y acceso al sistema) lo dicen casi todo, para qué preguntar más. ¿Qué significado tiene pensar más y pensar en los para qué, si ya nos dan pensando?<sup>8</sup> Pero hay que poner atención, porque como lo sugiere Gordon (2013), eliminar la imaginación y el pensamiento, es eliminar lo político.

En este sentido, deconstruir de manera consciente naturalizaciones en los procesos de política y planificación educativa, desde patrones

---

8 Giro coloquial muy común en la conjugación de verbos en el Ecuador (ej. dame viendo, dame escribiendo).

de excelencia, universalización del conocimiento en “un” mundo global, becas, concursos de méritos, inclusiones e interculturalismos, se hace inminente. En el siglo XXI y con los Estados nacionales viviendo más allá de los bicentenarios, con la universalización de la educación básica ya lograda (por lo menos en cifras que como sabemos, muchas veces pueden ser incompletas y mentirosas), ¿se querrá posicionar ahora a la universidad en una nueva matriz homogeneizadora<sup>9</sup> para luego enviar a los estudiantes del Ecuador a conseguir títulos de cuarto nivel al exterior?

Tal vez, sea muy necesario descolonizar nuestros territorios de pensamiento y nuestros esquemas mentales, recuperando así la libertad de pensamiento crítico, el terreno de las preguntas y los para qué, los por qué, los cómo. Esto es luchar con sistemas nos sólo extractivistas de nuestra Pacha Mama; es también luchar con sistemas extractivistas del género humano y nuestro potencial instituyente y liberador. Es luchar para que las distintas y diversas formas de conocer (ancestrales, folclóricas, tradicionales, emocionales, religiosas-espirituales), no queden subalternizadas. Para esto es necesario actuar.

### **Preguntas nuevas y acciones transformadoras para romper moldes**

Sea por motivaciones de las políticas públicas, sea por procesos de democratización del Nivel Superior, sea por elecciones personales o por una combinación diversa de lo anterior, están dentro de las universidades muchos jóvenes de grupos minoritarios. Es tiempo de avanzar con espacios que nos permitan escucharlos, con espacios que nos permitan entrar en discusiones más ricas al respecto. ¿Qué motivaciones, aspiraciones, percepciones construyen los estudiantes indígenas y afros respecto a la educación superior y a las posibilidades y limitaciones en

---

9 Las matrices productivas y las matrices de conocimiento como su nombre lo indica son “matrices”, o sea estructuras, ordenaciones.

relación al acceso, a la permanencia, al recorrido de formación y a la profesionalización? Y esto es importante para no solo preguntarnos cuáles son las motivaciones de las instituciones a los procesos de inclusión. ¿Cuáles son las argumentaciones políticas en estos procesos? (dicho sea de paso, y como ya hemos puesto de manifiesto, muchas veces de “procesos” hay poco y nada). ¿Cuáles son las nuevas prácticas desplegadas y espacios adaptados por estos estudiantes caratulados de “vulnerables” y “minoritarios” dentro y fuera de la universidad? ¿Cómo construyen procesos de apropiación, resignificación y agenciamiento en la universidad? ¿Qué sentidos atribuyen los distintos actores educativos (docentes, administrativos, compañeros) a la presencia de estos estudiantes que acceden a través de cupos? ¿Qué sentidos otorgan al estudio universitario de estos jóvenes sus familiares y/o sus comunidades de origen? ¿Cómo se entrecruzan dimensiones pedagógicas, políticas y estéticas<sup>10</sup> en estas nuevas relaciones y dinámicas sociales en el espacio universitario y ciudadano y en las experiencias que van configurándose durante esa formación profesional? ¿Qué retos genera la presencia de estos jóvenes a la universidad en cuanto a acciones reales interculturales?

Si queremos pensar en plural, debemos al mismo tiempo actuar en plural. Relacionarnos pluralmente desde todos los ámbitos y campos de la vida. Esto llevado a la universidad implicaría aperturas a conocimientos y a procesos de conocimientos diversos, a poner en juego y comunicación otras pautas, formas, ideologías y cosmovisiones, desde el aula, lo curricular y lo pedagógico pasando por múltiples instancias universitarias como las prácticas pre-profesionales, la vinculación, la forma de hacer investigación y construir conocimiento hasta los eventos académicos. Trascendiendo los miedos, tocará correr riesgos y pensar en prácticas de socialización, aprendizajes, organizaciones y adaptaciones

---

10 Utilizo aquí el término estético desde el sentido mandokiano. Mandoki, Katya (1994) *Prosaica; introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo.

diversas entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas, entre docentes y personal porque:

Será también necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afrodescendiente acceden a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que esto no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo (Segato, 2012, p. 57).

En tiempos de democratización universitaria, de inclusión y de interculturalidad, la universidad debiera ser uno de los primeros espacios en construir conocimiento al respecto, en abrir desafíos dentro de sus estructuras occidentales, en debatir dialógica, pedagógica y políticamente como diría Pablo Freire, porque como he querido insinuar más o menos directamente, en tiempos de políticas públicas educativas “revolucionarias” no podemos dejar que las “revoluciones” pasen por las retóricas pero en los mismos moldes de siempre. Tampoco podemos dejar que las “revoluciones” inhiban con miedo nuestras opiniones, participaciones y potenciales creadores plurales.

Un debate constructivo, democrático, plural y comunitario permitiría imaginar otras formas de relacionarse, sentir, hacer, pensar, formas de estar y habitar el mundo, en otras escenas y escenarios. Si no miramos con libertad lo cotidiano y no escuchamos a los actores; si no nos permitimos hablar sin temores, las revoluciones son “mera vaina”<sup>11</sup>. Hoy los jóvenes (junto a sus familias y comunidades étnicas y minoritarias) pueden interpelar y cuestionar lo “inclusivo” y lo “intercultural” y ayudarnos a descubrir debilidades, contradicciones, falsedades de este tipo de retóricas y prácticas que actualmente aparecen como “progresistas” en muchas sociedades autodenominadas como multiculturales, inter-

---

11 Coloquialmente usado en Ecuador, Venezuela, Colombia. “vaina” en sentido figurado es un objeto, persona o situación indeterminada.

culturales y plurinacionales. La pregunta aquí sería si existe el deseo de escucha tanto humano como político, dentro y fuera de la universidad, en las aulas magnas, en los foros ciudadanos, en la calle, en los medios, en los órganos de gobierno y política.

Se pueden pensar caminos de diálogo, de acción, de pequeñas transformaciones, de investigación-acción o colaborativa, de producción conjunta, de toma de decisiones. Caminos pedagógico-didácticos, caminos investigativos, caminos de cambios ¿Con quiénes? ¿Con qué actores? ¿Con qué agendas? ¿Para qué y para quiénes? ¿Cómo des-aprender y volver a aprender? Tal vez la única certeza es de que se está siempre comenzando y caminando. O como dice el poema de Fernando Pessoa:

Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída, un paso de danza,  
del miedo, una escalera,  
del sueño, un puente, de la búsqueda...un encuentro  
(Fragmento. *De todo, quedaron tres cosas*)

Se hace urgente –cada vez más y en los nuevos contextos– retomar lo que ya expresaba Kusch en 1976, dialogar con el “ser-occidental” de la universidad permitiéndonos otras formas de “estar-siendo” como estructura existencial y como decisión cultural latinoamericana que nos lleve a un reconocimiento auténtico intercultural, no sólo en discurso sino en el cotidiano del Nivel Superior.

Las “políticas inclusivas” y las “acciones afirmativas” hacia los pueblos originarios en el campo de la Educación Superior deben ser atravesadas por un hondo respeto a ese “ser” que está delante nuestro. Ese respeto comienza por el conocimiento y el reconocimiento del “otro”, por una escucha atenta a su “estar”. Y esto, dentro de la institución y todas sus instancias administrativas y académicas. Como señala Dussel, “más allá de la totalidad está el Otro en su libertad, en su palabra que irrumpe en mi mundo” (1991, p. 120). Es esta irrupción que “menos interpela” la que debemos aprender a valorar en su esencia, tal como

es. A su vez esto nos plantea la pregunta a cerca de ¿en qué dirección se manejan estas políticas inclusivas? ¿Para quién es la interculturalidad?

Lo que sabemos y no-sabemos, lo que podemos y no podemos, lo que somos y no somos está hilado por nuestras historias individuales y colectivas, por nuestras historias sociales y políticas, por nuestras historias coloniales y sus consecuencias y por nuestras historias capitalistas, liberales y globalizadas. Es crucial tejer diálogos y encuentros con nuestra historia y nuestras historias, dialogar con la diferencia, construir múltiples puentes entre lo mestizo y lo no-mestizo, entre los estudiantes afroecuatorianos, indígenas y de pueblos originarios y los no-afros y los no-indígenas, buscar con-vivencias pacíficas, buscar nuevos entretejidos epistemológicos. El reconocimiento de lo diverso requiere trenzar nuevas tramas y desmontar otras ensambladas en relaciones de colonialidad vigentes. Estos son procesos políticos, socio-culturales, económicos, educativos, éticos; también subjetivos, afectivos, emocionales, experienciales. En la alteridad, somos capaces de reconocernos, encontrarnos, mirarnos, escucharnos, sentirnos, hacer visible lo invisible y lo negado para hacer aportes propositivos a una compleja y bella trama de buscar *estar bien colectivamente* (lo que los pueblos indígenas han llamado *sumak kawsay* o buen vivir).

### **Más imaginarios y menos conclusiones cerradas**

*No necesito “entender” a nadie, ya sea individuo, comunidad, pueblo, ni “hacerlo mío” a costa de asfixiarlo, de que se pierda, así, dentro de una totalidad quebrantadora que tendría yo que gestionar para asumir el convivir con ellos, el construir con ellos, el arriesgarme con ellos*  
(Glissant).

Llegar a ser estudiante universitario, transitar por una institución superior, permanecer, avanzar en una carrera implica una serie de aprendizajes, interacciones, vinculaciones y prácticas diferentes que hacen a los sujetos “estudiantes universitarios”, y que por supuesto, exceden lo meramente “académico”. Pero además, pertenecer a un grupo

étnico minoritario puede significar aún otras estrategias extras y/o diversas que ser estudiante universitario de un grupo no vulnerable o no minoritario. Para jóvenes pertenecientes a culturas étnicas (que en su gran mayoría, son los primeros miembros de sus familias que acceden a estudios superiores), obtener una beca a través de una política estatal y entrar a la universidad no sólo es irse cimentando como estudiante universitario, además significa muchas veces conocer contextos urbanos y “saltar” de lo rural, lo selvático o en el mejor de los casos de pequeñas comunidades citadinas a la gran ciudad, generando dinámicas adaptativas, de apropiación y de aprendizajes socioculturales. Estas son cuestiones dejadas totalmente de lado al medir los rendimientos académicos de estos grupos. De igual forma, dinámicas entre acceso, permanencia, deserción, repitencia, egreso, graduación y titulación han sido –y siguen siendo– cuestiones cardinales en el campo educativo que deben ser tomadas muy en cuenta. Cómo ha expresado ya hace tiempo críticamente De Souza Lima (2007), la educación superior para indígenas debe ser vista mucho más allá del sistema de cupos que garantiza el acceso.

En estos tránsitos motivados por políticas de acceso, gratuidad e inclusión a la profesionalización se producen cuestiones no sencillas para los sujetos que muchas veces caminan por contradicciones entre formas de visibilizar e invisibilizar, de incluir y excluir -al mismo tiempo-; pero siempre existen “zonas de frontera”, “intermedios” y “pliegues” que dan espacio a “traducciones” o sea, al “juego de desinscripciones y reinscripciones de significados (identitarios, culturales, epistemológicos-disciplinarios) que al trasladarse de un contexto a otro, hacen que se multipliquen las zonas de contacto en las que interactúan las variadas experiencias y representaciones del mundo que se intercambian en las fronteras” (Richard, 2012, p. 101). Estos espacios pueden resultar potentes para acciones tanto de resistencia como de insurgencia, para pensar nuevas formas de nominar, para correrse de binarismos modernos y buscar “entres” e “inters” diferentes, para nuevas apropiaciones y agencias de los jóvenes y de los adultos más allá de cánones esperables y hegemónicos, para adoptar reposicionamientos y actitudes de despren-

dimiento o de articulaciones, para formular tensiones entre la colonialidad y la decolonialidad.

Indagar sobre saberes, discursos, poderes, corporalidades, sentidos que rescaten lo micro-diferenciado de texturas, montajes locales y periféricos hacen pensar en zonas de alteridad, rechazos, disentimientos, conflictos, traducciones imperfectas, criticidades, luchas, choques, posicionamientos otros, intersecciones y exterioridades. ¿Es entonces posible imaginar con estos jóvenes indígenas y afrodescendientes que llegan a las universidades actualizaciones que produzcan descentramientos, dis-sincronías y fugas constantes de los cánones del sistema de educación superior? (usando terminología de Brea, s/f, p. 18) ¿Cómo desde poblaciones *relegadas, oprimidas, vencidas, subalternas* se pueden contar historias otras, insurgir con prácticas y epistemologías diversas y no solo académicas-canónicas-occidentales? ¿Cómo pueden tejerse entrecruces por medio de las epistemologías de frontera (Borsani, 2012) tensionando el campo de las ciencias sociales y humanas y las prácticas y pedagogías ya instaladas en el Nivel Superior? ¿De qué forma fuera viable actuar desde la relacionalidad (Escobar, 2005, 2013; Vázquez, 2014) y buscar otras formas de existir, conocer, ser, aprender en la universidad, tal vez más relacionales, más diversas, más realmente interculturales?

Hay una profunda conexión entre la acción y la experiencia, lo que a su vez instila cierta circularidad en todo el conocimiento (...) esta coincidencia de ser-hacer-conocer implica que estamos profundamente inmersos en el mundo junto con otros seres conscientes, que son de manera similar e ineluctable concedores-hacedores en la misma medida que nosotros mismos (Escobar, 2005, p. 35).

Prácticas otras, acciones otras, nos permiten desde lo inter-epistémico poder cuestionar, interrumpir y trasgredir marcos epistemológicos euro-usa-céntricos que organizan la Educación Superior en nuestra Abya Yala y atender a pluralidades de conocimientos, lógicas, racionalidades que como dice Walsh (2010) han sido históricamente subyugadas

y negadas. Glissant es muy sugerente al respecto cuando contrapone el Todo-Mundo a la Poética de la Relación como:

...una posibilidad de lo imaginario que nos mueve a concebir la globalidad inasible de un Caos-mundo como ése, al tiempo que nos permite hacer que despunte algún detalle y, muy particularmente, nos permite cantar el lugar que nos corresponde, insondable e irreversible. Lo imaginario no es ni el sueño ni el vaciado de la ilusión (Glissant, 2006, p. 26).

¿Pueden los jóvenes universitarios de diversas etnias, pueblos y nacionalidades desde su “ser fronterizo” (Dussel, 2005) afirmarse como novedad, construir diálogo crítico intercultural aún dentro de una institución como lo es la universidad (subsumiendo al mismo lo mejor de la modernidad)? ¿De qué forma construir caminos pluriversales dentro de instituciones universales? Con este cierre momentáneo invito a seguir pensando, siendo, investigando, soñando...

tal vez  
nuevos escenarios  
otros escenarios  
nuevas experiencias  
nuevos mundos  
escenas otras  
protagonistas otros  
multiplicación de potencias y entres  
mundos otros  
estar siendo en relación...

liberación, comprensiones,  
dignidad, afirmación,  
esperanza, esperanzas.

## Bibliografía

Benavides Mora, C.A. (2008). Democratizar va más allá de acceder a la educación. Pensamiento propio y alternativa al desarrollo. En: Zuany Dietz Mendoza & Tellez Galván (Ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

- Bertely, M. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria, Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En: Zuany Dietz Mendoza & Tellez Galván (Ed.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- Brea, J.L. s/f. Historia del arte, estética y estudios visuales. *Revista Estudios Visuales*, 3, [http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/brea\\_estetica.pdf](http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/brea_estetica.pdf)
- Borsani, M.E. (2012). Epistemologías otras y hermenéuticas otras en el presente pos-occidental. En: Martín Díaz y Carlos Pescader (Ed.), *Descolonizar el presente: Ensayos críticos desde el Sur* (pp. 31-54). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional de Comahue.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Césaire, A. ([1956] 2006). Cultura y colonización. En: *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 45-61. Madrid: Akal.
- Constitución Política del Ecuador (2008). Asamblea Nacional Constituyente. Montecristi, Ecuador.
- De Souza Lima, A. (2007). Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos. En: García & Paladino, *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 63-75). Argentina: Antropofagia.
- Dussel, E. (1991). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- (2005). Transmodernidad e interculturalidad. En: *Filosofía de la cultura y la liberación* (pp. 21-69). México: UACM.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales contra la globalización. En: *Más allá del Tercer Mundo: Globalización y diferencia* (pp. 21-46). Popayán: ICAH y Universidad de Cauca.
- (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico, *Tabula Rasa* No. 18: 15-42. <http://www.revistatabularasa.org/numero-18/01escobar.pdf>
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*, María Teresa Gallego, trad. Barcelona: El Cobre ediciones.

- Gros, C. (1997), Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En: Ma. Victoria Uribe y Eduardo Reste (Orgs.), *Antropología de la Modernidad* (pp. 15-60). Bogotá: ICAN.
- Guerrero Arias, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En: A.K Maldonado (Coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Gordon, L. (2013). *Decadencia disciplina. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Abya-Yala.
- Hall, S. (2013). El espectáculo del otro. En: Stuart Hall, E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Stuart Hall (pp. 431-458). Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, segunda edición.
- (2013). Los estudios culturales y sus legados teóricos. En: Stuart Hall, E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Stuart Hall (pp. 51-72). Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, segunda edición.
- Krause-Jensen, J., & Garsten, C. (2014). Neoliberal turns in higher education. *Learning and Teaching*, Volumen 7, Issue 3, Winter 2014: 1-13. Berghahn Journals. doi: 10.3167/latiss.2014.070301. Disponible en <http://www.ingentaconnect.com/content/berghahn/latiss/2014/0000007/00000003/art00001> (consultado 20/12/2014).
- Kusch R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Argentina: Colección Estudios Latinoamericanos.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Asamblea Nacional. Registro Oficial # 298.
- Maldonado-Torres N. (2006). Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las conciencias sociales en el siglo veintiuno. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), enero-junio.
- Maldonado A.K. (Coord.) (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.

- Mignolo W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, Número 1. Universidad de Granada. Disponible en [www.proyectoletral.es/revista/index\\_eng.php?id\\_num=2](http://www.proyectoletral.es/revista/index_eng.php?id_num=2)
- Muyulema, A. (2001). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. En: I. Rodríguez (Ed.), *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad* (pp.327-364). Amsterdam, Atlanta, GA: Rodopi.
- Patzi, F. (1999) Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*. Número temático: Transformar o reflejar las realidades andinas: la educación en el siglo XX. Lima.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- (1992) “Colonialidad y Modernidad-Racionalidad”, *Perú Indígena* 13 (p.11-20).
- Ramírez, R. (2014). Entrevista publicada En *Contretemps*. Publicada 8 enero 2014. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/entrevista-a-rene-ramirez-en-contretemps/> (Consultado en 15/1/2015).
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior (2011). Ecuador.
- Restrepo E., Walsh, C., & Vich, V. (Ed.) (2013). Introducción. Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos. En: *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall* (pp. 7-14). Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, segunda edición.
- Richard, N. (2012). Localidades del saber: ubicación, contextos y traducción. En: Editores varios, *Colonialidad/decolonialidad del poder/saber. Miradas desde el Sur* (pp. 99-106). Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo y CNCA.
- Segato, R.L. (2002). “Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina” # 178. Marzo/Abril 2002. Fundación Friedrich Ebert (FES) Artículo disponible en [http://www.nuso.org/upload/articulos/3045\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3045_1.pdf)

- (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Revista Casa de las Américas*. Vol. 51, No. 266. Disponible en <http://www.casa.cult.cu/publicaciones/revistacasa/266/hechosideas.pdf>
- SENESCYT (3 sept. 2014). “Selanza el Primer Piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas”. Disponible en <http://www.institutobecas.gob.ec/selanza-el-primer-piloto-del-programa-de-becas-de-politica-de-cuotas/> (consultado 5/1/15).
- SENPLADES (2009//2013). Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013) y (2013-2017). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Ecuador, 2009. Disponible en <http://plan.senplades.gob.ec/introduccion>.
- Tubino, F. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero 24-28, 2005. Disponible en <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Urteaga Castro Pozo, M. (2008) Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana. *Revista Ponto e Virgula*, 4: 261-275. Disponible en [www.revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/.../10417](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/.../10417) (consultado el 19/11/2014).
- Tuhiwai Smith, L. (2003) *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples* London: Zed Books.
- Valarezo, G.R. (2011). La interculturalidad frenada: los límites de la revolución ciudadana. En: A.K. Maldonado (Coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Vázquez, R. (2014). Colonialidad y relacionalidad. En: M.E. Borsani y P. Quintero (Comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 1-20). Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, en prensa.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial. En: W. Villa y A. Grueso (Comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno, Secretaría de Cultura.
- (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa* 12, 209-227, enero-junio.

# Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina

---

*María Macarena Ossola,  
Gloria Mancinelli y  
Ana Carolina Hecht*

## Introducción

La implementación y el impacto de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el nivel educativo superior aún son poco conocidas en el contexto argentino. Al respecto, desde un proyecto de investigación colectivo radicado en la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup> buscamos reconocer cuáles son las demandas y las expectativas que tienen los jóvenes indígenas acerca de la realización de trayectorias escolares prolongadas (que incluyen el nivel superior universitario y no universitario). Aquí caben dos aclaraciones importantes. Por un lado, cuando nos remitimos a las demandas y expectativas en el nivel superior estamos entablando un diálogo con las condiciones de desigualdad social y económica que dificultan su permanencia dentro de la escolaridad

---

1 Nos referimos al UBACYT titulado “Diversidad lingüística y educación intercultural. Estudios sobre socialización lingüística en contextos escolares tobas (qom) de las provincias de Chaco y Buenos Aires” y dirigido por la Dra. Hecht.

formal. Por otro lado, nos referimos a jóvenes indígenas que particularmente residen en dos provincias de nuestro país, Chaco y Salta, caracterizadas por contar con numerosa población indígena y por brindar un tratamiento diferente de los derechos específicos para estos colectivos.

Más específicamente, en este capítulo se muestran los avances de un estudio antropológico cualitativo y comparativo de las experiencias de inclusión de estudiantes indígenas desarrolladas en dos universidades: la Universidad Nacional de Salta (Salta) y la Universidad Nacional del Nordeste (con sede en la provincia de Chaco). Cualitativamente se busca reconocer, en primer lugar, cuáles son los medios y los mecanismos que posibilitan el ingreso de los jóvenes indígenas a las carreras de grado en estas universidades, es decir, analizar qué tipo de acciones favorecen la inclusión de los jóvenes en ese nivel, como por ejemplo: becas de manutención, cupos, asistencia pedagógica, tutorías, entre otras. En segundo lugar, nos interesa indagar en los motivos que producen el abandono y la deserción. Por último, se busca comprender de qué manera se reconfiguran los vínculos entre las y los jóvenes escolarizados y sus comunidades de pertenencia y/o residencia.

Por otro lado, desde una perspectiva comparativa, perseguimos dos objetivos. El primero consiste en contrastar las políticas para la inclusión de indígenas desarrolladas por las dos Universidades Nacionales seleccionadas, ya que se trata de dos provincias que históricamente han tenido modos diferentes de relacionarse con las poblaciones indígenas. El segundo objetivo se relaciona con la posibilidad de reconocer tendencias e impactos de la formación superior en dos pueblos indígenas de los más numerosos de Argentina: los wichí y los tobas (qom), que cuentan con características sociolingüísticas y demográficas diferentes.

Según el Censo Nacional de Población del 2010, en Argentina existen 955 032 personas que se autoreconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, representado al 2,38% de la población (INDEC, 2010). Los wichí y toba/qom son dos de los pueblos indígenas más numerosos y presentan altos porcentajes de abando-

no, repitencia y sobreedad en sus trayectorias escolares (UNICEF, 2009). Asimismo, nuestras investigaciones etnográficas así como cierta bibliografía especializada (Censabella, 1999, Messineo, 2003, Hecht, 2010, Wallis, 2010 y Ossola, 2014), nos demuestran que existen dos diferencias principales entre estos pueblos. La primera es el uso de la lengua. Entre los tobas se registra un proceso creciente de desplazamiento lingüístico (en favor del español) mientras los wichí manifiestan una notable vitalidad en el uso de la lengua indígena, ya que el 93,5% de los wichí mayores de cinco años habla y/o entiende la lengua indígena (INDEC, 2004-2005). Otra diferencia se registra en los movimientos migratorios a las grandes urbes (frecuentes entre los tobas y escasos entre los wichí). En términos generales, al incrementarse la urbanización entre los pueblos indígenas, aumenta el uso de la lengua hegemónica oficial (el español), desplazando la lengua indígena.

Este capítulo se divide y organiza en cuatro apartados. En el primero, se presenta someramente la situación actual de la educación superior y los pueblos indígenas en Argentina. En el segundo apartado se describen los programas universitarios para la inclusión de pueblos indígenas en Salta y Chaco, los que surgieron para dar respuesta a la problemática del acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. En el tercer apartado se realiza una síntesis de la información recolectada durante el trabajo de campo en Salta y Chaco, principalmente entrevistas realizadas a jóvenes wichí y tobas (qom) que se encuentran cursando o han cursado estudios de grado en las universidades nacionales de Chaco y de Salta. Por último, a modo de cierre, se perfilan algunas reflexiones sobre el impacto de las políticas educativas inclusivas en espacios de educación superior<sup>2</sup>.

---

2 En Argentina la educación superior comprende la Formación Terciaria no-universitaria y la Formación Universitaria. Las instituciones de Formación Terciaria, dentro de las cuales se realiza la formación pos-secundario, y cuya duración no excede los cuatro años. Dentro de este nivel encontramos propuestas de tecnicaturas y distintos

## Universidades y pueblos indígenas en Argentina

En América Latina la profesionalización de los pueblos indígenas se desarrolla a partir de dos reclamos concretos, que marcan el inicio del camino de la educación superior indígena (Paladino, 2010; Dietz & Mateos Cortés, 2011). Por un lado, la solicitud iniciada por maestros bilingües, auxiliares docentes o traductores, quienes se habían desempeñado en sus comunidades y se encontraban frente a la necesidad de contar con diplomas que certificaran su posición docente. Estos reclamos se inician hacia mediados de la década de 1970 en algunos países como México y Brasil. Como respuesta a esta demanda, surgen los profesorados de formación intercultural o indígena (Dietz & Mateos Cortés, 2011). Por el otro lado, hacia la década de 1990 comienza la movilización indígena por lograr el acceso a las carreras de grado dictadas en las universidades convencionales. Este nuevo movimiento está encabezado principalmente por jóvenes indígenas que, a diferencia de los maestros bilingües de la década del 70<sup>1</sup>, finalizaron exitosamente su escolaridad formal de nivel primario y secundario. Para promover y facilitar la incorporación de los indígenas en las universidades convencionales se desarrollan acciones afirmativas o Iniciativas de Base Étnica (IBE), es decir, políticas y programas que tienen por fin atender las necesidades y demandas de los indígenas en las instituciones de educación superior de tipo convencional (Didou y Remedi, 2009; Badillo, 2011). Las Iniciativas de Base Étnica agrupan un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores (Estados, Organizaciones No Gubernamentales –ONG–, funcionarios universitarios, comunidades y organizaciones indígenas, etc.) en pos de fortalecer los procesos de graduación y posgraduación de los jóvenes y adultos indígenas en las universidades convencionales (Ossola, 2013).

---

<sup>1</sup> profesorados para el nivel, inicial, primario y secundario. Las carreras de nivel superior universitario son aquellas carreras cuya duración es de cinco años en adelante.

En Argentina la relación entre la formación de nivel superior y los pueblos indígenas comienza a estudiarse muy recientemente producto de una serie de reivindicaciones de las comunidades y organizaciones indígenas, y también debido a la creciente presencia de jóvenes indígenas en algunas universidades nacionales. En la década de 1990 aparecen las reflexiones en torno de la formación docente para la modalidad de educación intercultural bilingüe. Destaca en este ámbito la experiencia desarrollada por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en la provincia de Chaco, que desde 1995 forma docentes bilingües interculturales (toba-castellano; wichi-castellano y mocoví-castellano) para las escuelas de nivel inicial y primario. Esta institución constituye un espacio de educación superior no universitaria que posibilita la inclusión de jóvenes indígenas en la formación docente, garantizando condiciones de gratuidad para el acceso y cubriendo necesidades materiales a través de la creación de un alberge y la ayuda de becas económicas. Por otra parte, recién a partir de la década de 2000, algunas universidades nacionales de nuestro país visualizan la presencia –muchas veces ya existente– de jóvenes indígenas desarrollando carreras de grado. Este fenómeno está ligado a profundas transformaciones socioeconómicas<sup>3</sup> y también se vincula con los procesos más amplios de afirmación étnica en Latinoamérica. Por primera vez, durante esta década, emerge la temática sobre los vínculos (com-

---

3 El desarrollo de un modelo agro productivo con un fuerte énfasis en el monocultivo de soja y la explotación minera (entre las actividades principales) han producido una fuerte pérdida de acceso a trabajos asalariados temporarios y un importante deterioro de las condiciones ambientales con la consecuente pérdida de acceso a los recursos naturales que conformaban el conjunto de estrategias en las cuales se apoyaban los grupos indígenas para producir parte importante de su subsistencia. Cabe enfatizar que este proceso repercutió negativamente en las economías domésticas de subsistencias que desarrollaron estas poblaciones como adaptación a las condiciones de colonización y conquista, afectando sus estrategias productivas y dislocando la relación entre la capacidad reproductiva y retentiva de sus economías.

plejos y desiguales) entre universidades y pueblos indígenas en el país. Asimismo, es importante destacar que la educación escolar indígena se encuentra en una fase inicial de implementación en Argentina (Rabelo Gomes, 2012), lo cual condice con el modelo homogeneizador que se desarrolló en el país idealizado por la generación de la década de 1880, el cual impulsaba el desarrollo de la formación escolar como una batalla cultural contra la ignorancia y el salvajismo (representado principalmente por los pueblos indígenas).

La emergencia de la problemática genera la necesidad de atender las condiciones de acceso, permanencia y egreso de jóvenes indígenas en espacios universitarios. Así, se abre toda una serie de interrogantes en relación con las políticas educativas y las formas de comprender las condiciones que garantizan el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades de los indígenas en todos los niveles de enseñanza. Hay que señalar que en Argentina la gratuidad de la educación superior universitaria y las condiciones de accesibilidad refuerzan un imaginario colectivo de apertura de la universidad hacia todos los sectores poblacionales (Sánchez Martínez, 2003; Rezaval, 2008; Paladino, 2009). Sin embargo, algunos estudios señalan que el debate sobre el acceso, la permanencia y la graduación en las universidades públicas del país debe ser trasladado desde el análisis de las condiciones de accesibilidad (amplias en comparación con otros sistemas de educación superior) a las condiciones de permanencia (tomando en cuenta factores explícitos e implícitos que actúan para la selección de los estudiantes en los primeros años de estudio –durante los cuales se registran las mayores tasas de deserción) (SPU, 2009; Rezaval, 2008).

Las políticas públicas para la inclusión universitaria en Argentina han seguido criterios socioeconómicos (Chiroleu, 2009), persiguiendo “igualar las oportunidades educativas de los sectores más pobres de la población, mientras que el reconocimiento de la identidad de algunos grupos en la educación (como mujeres e indígenas) está recién comenzando a emerger y debatirse” (Claro & Seoane, 2005, p. 158). En un trabajo

pionero, Paladino (2009) señala que un 45% de la población nacional se encuentra cursando el nivel de enseñanza superior, pero si consideramos la población indígena localizada en territorio argentino, el número es significativamente más bajo: entre el 1% al 15% de los indígenas tiene acceso a la educación superior, cifra que varía según las distintas etnias (Paladino, 2009). En el caso de las poblaciones que abordamos en este trabajo, y a pesar de encontrarse entre las más numerosas, tan sólo un 0,5% accedió a algún tipo de formación superior en contraste, por ejemplo, con la etnia mapuche que muestra un 12% (UNICEF, 2010).

En este contexto, el surgimiento de numerosos movimientos y organizaciones sociales indígenas dan un fuerte impulso al desarrollo de procesos de autoafirmación étnica permitiendo visibilizar aún más la situación de desigualdad, marginación y exclusión que se deriva de los procesos históricos de dominación económica, política y cultural que atraviesan de manera compleja y particular a estos sectores de la población y donde podemos ver que las deficiencias históricas en materia de igualdad educativa comienzan a ser confrontadas. Como respuesta a las condiciones de desigualdad educativa entre la población indígena y no indígena se han ido configurando en nuestro país las políticas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Sin embargo estas políticas no han logrado mejorar las condiciones de acceso de estas poblaciones a la educación superior universitaria. Por un lado, porque según la Ley Nacional de Educación N° 26206, la EIB se concibe como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación Intercultural Bilingüe) destinada a la población indígena sólo para los niveles inicial, primario y secundario.

En ese sentido entendemos que la EIB funciona como una política focalizada a un sujeto particular como es el alumno que se reconoce como indígena y en niveles escolares específicos que coartan una

visión de trayectoria escolar en un sentido extenso. Es decir, la EIB se traduce en las escuelas argentinas como escuelas (centralmente primarias) destinadas exclusivamente a población indígena y cuentan con dos maestros, el maestro indígena –corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denominados “contenidos culturales”–, mientras que al maestro no-indígena la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.).

Por otro lado, son políticas en las que se sólo se terminan retomando símbolos y marcas ligados a “lo indígena” a partir de las cuales se han representado históricamente las diferencias y configurado las desigualdades en relación con los segmentos sociales que componen la sociedad argentina, y donde la diversidad cultural termina siendo equiparada con desventajas socioeducativas (Bordegary & Novaro, 2004). Asimismo, y tal como ya se señaló anteriormente, estas políticas de EIB se han configurado para atender principalmente el nivel primario, teniendo muy poco alcance aun en el nivel medio y excluyendo al nivel de enseñanza superior. Esta perspectiva limita la posibilidad de atender procesos más profundos que son tanto del orden de lo subjetivo como de lo objetivo, es decir, de los modos en que los indígenas experimentan la educación formal y de las condiciones estructurales de desigualdad de los pueblos originarios.

No obstante lo anterior, puede decirse que en Argentina se van produciendo muy lentamente algunos avances en relación con la implementación de la interculturalidad en la formación terciaria y superior. Por un lado comienzan a plantearse las primeras respuestas a nivel institucional en algunas universidades nacionales. Se trata de casas de estudio convencionales que, por algún tipo de vínculo con la diversidad cultural y lingüística local, han comenzado a implementar acciones de inclusión para los pueblos indígenas. Entre ellas encontramos el programa para estudiantes mbyá guaraní en la Universidad Nacional de Misiones (Arce, 2010; Núñez, 2012), el programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Artieda et al., 2012), el Proyecto de Tutorías para

Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (Ossola, 2010; Zaffaroni y Guaymás, 2011; Bergagna et al., 2012) y el programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (Rezaval, 2008; Hanne, 2011)<sup>4</sup>. Este último es el más antiguo, con funcionamiento desde el año 2002. Ya para 2014, existían en el país ocho universidades públicas desarrollando Iniciativas de Base Étnica (Guaymás, 2014).

Por otro lado puede mencionarse la Ley de Educación de la Provincia del Chaco, donde comienza a reconocerse un espacio propio para los diseños interculturales en este nivel de enseñanza. Cabe señalar que Argentina no cuenta con Universidades Indígenas (destinadas a la formación de los pueblos originarios) ni tampoco con Universidades Interculturales (que abren la matrícula a todos los estudiantes pero privilegian una formación de tipo multicultural). No obstante, en 2013 se presentó al Congreso de la Nación el proyecto de Ley Presentado para la creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas (UNUPI)<sup>5</sup>. Este proyecto ha permitido sumar importantes aspectos a los debates sobre la educación superior universitaria y el reco-

---

4 A través de información recabada de los sitios de internet de las diferentes universidades nacionales, encontramos que han elaborado programas especiales para el acompañamiento de estudiantes indígenas la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Formosa. También se registra un incipiente proyecto de ingreso diferencial para estudiantes vallistos a la carrera de medicina que se dicta en la Universidad Nacional de Tucumán.

5 El proyecto de la UNUPI, se encuentra en discusión desde agosto del 2013 expresando la necesidad de atender los profundos debates pendientes en Argentina en materia de educación Intercultural en todos los niveles de enseñanza. Puede señalarse como uno de los ejes más importantes a debatir, el que refiere a si la interculturalidad debe circunscribirse a un espacio académico particular o debe abrirse a todas las instituciones, o si es necesario avanzar en ambas experiencias. Asimismo otro eje importante refiere a la demanda por parte de las organizaciones indígenas de atender políticas para los jóvenes en el marco de las comunidades indígenas evitando situaciones de distanciamiento de los lazos comunitarios que derivan en un empeoramiento en las condiciones de vida de estos jóvenes (Lenton, et al., 2014).

nocimiento de la diversidad étnica y lingüística del país. Tanto en el Proyecto como en los fundamentos se refleja no solo la cuestión vinculada al acceso, sino también la que refiere al derecho y el reconocimiento de la producción intelectual (tema muy debatido en torno de la formación profesional de los indígenas).

De este modo, los indígenas que deciden avanzar en sus trayectorias educativas iniciando estudios de formación terciaria y superior se enfrentan a desafíos complejos en los que se pueden objetivar las deudas que el sistema educativo argentino tiene con los estudiantes indígenas en todos sus niveles. Como remarcan Dietz & Mateos Cortés (2011) en Latinoamérica, la gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado en paliar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas en los anteriores niveles. Son deudas vinculadas tanto a la falta de apoyo económico, como a la falta de planificación en materia lingüística que contemplen las situaciones de plurilingüismo<sup>6</sup>.

Como señalamos al principio, la presencia de jóvenes indígenas interpela a las universidades públicas de nuestro país, generado la necesidad de producir iniciativas con modalidades de intervención privilegiadas para la inclusión de estos jóvenes. Estas medidas apuntan principalmente a fortalecer los aspectos económicos y los aspectos académicos y afectivos. El reaseguramiento económico se realiza generalmente a través de becas (de ayuda monetaria) mientras la inclusión académica se vehiculiza a partir de tutorías (de ayuda académica) (Ossola, 2013).

---

6 A fin de atender la complejidad ligada al aspecto lingüístico, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero se dicta la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua, que funciona desde el año 2012 y tiene el objetivo formar Técnicos Superiores que cuenten con capacidad para asesorar a instituciones (públicas y privadas) y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe (principalmente quichua-castellano).

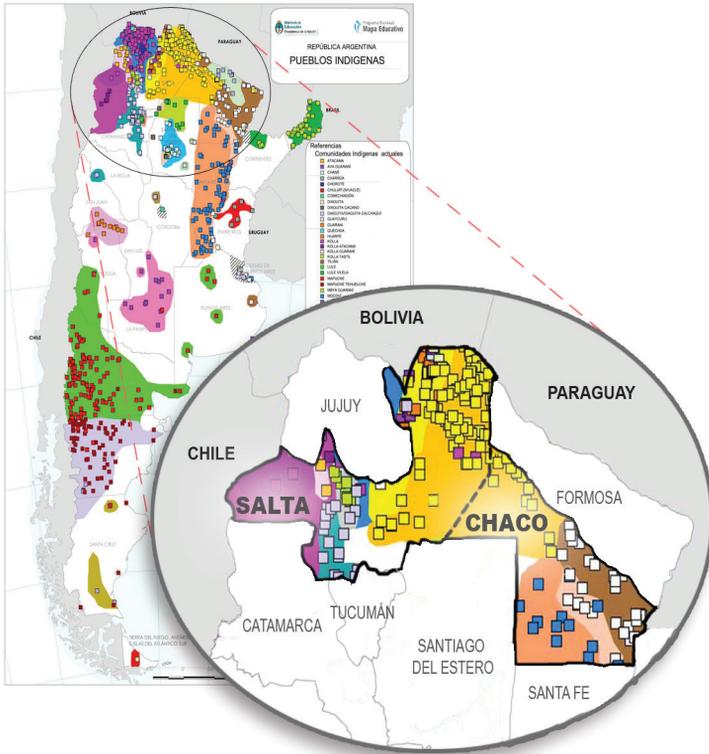
Dentro de las universidades que cuentan con programas para la inclusión de los indígenas, se encuentran la Universidad Nacional de Salta (UNSa, Salta) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Chaco-Corrientes). Estos programas se constituyen como respuestas institucionales, mediante los cuales se busca fortalecer los procesos de graduación de los jóvenes y adultos indígenas en el marco de carreras regulares (es decir, no se crean carreras específicas para los indígenas).

### **Programas universitarios para la inclusión de pueblos indígenas en Salta y Chaco**

Las provincias del Chaco y Salta se caracterizan por presentar una amplia diversidad étnica y una importante vitalidad lingüística. Si bien ambas provincias se encuentran geográficamente cerca y comparten muchos de los mismos pueblos indígenas, cada una diseñó políticas y estrategias diferentes de visualización y tratamiento de la diversidad en el campo de la educación. A su vez, es importante señalar que en ambas provincias la legislación vigente asume el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades (Ley de Educación del Chaco N°6691 y Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546), si bien varían las estrategias para lograr su cumplimiento efectivo.

A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, desde fines de la década del 80 y principios de los 90, otorgando, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a los pueblos originarios. Salta, por su parte, se caracteriza por ser la provincia que presenta la mayor diversidad étnica del país y las lenguas indígenas aún poseen una altísima vitalidad, sin embargo, en materia de reconocimiento legal es una de las provincias con menos avances al respecto. A continuación, muy someramente presentaremos las características de estas provincias y los marcos legales para la atención de la educación intercultural bilingüe, enfatizando el lugar asignado a educación superior.

### Mapa educativo pueblos indígenas



**Comunidades indígenas:**

- Wichí
- Ava guaraní
- Chané
- Tapié
- Qom
- Kollas
- Guaraní

**Distribución de Poblaciones:**

- Wichí
- Ava Guaraní
- Chané
- Tapié
- Qom
- Kollas
- Guaraní

En Chaco, en el año 1987 se sanciona la Ley Provincial N°3258 “De las Comunidades Indígenas” gracias a la movilización de dirigentes indígenas qom, moqoit y wichí. Esta Ley pionera promueve la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender la promoción integral de los grupos étnicos que habitan el Chaco. En cuanto a lo educativo, las experiencias sistemáticas de EIB comenzaron después de su sanción, así las escuelas de “modalidad aborigen” tenían por foco cuestiones referidas a darle un lugar a las lenguas indígenas en el nivel primario. Es decir, se exceptúan menciones al nivel inicial y terciario, y la interculturalidad casi no era debatida (Hecht, 2014). Para el diseño de una planificación lingüística bilingüe se crea una nueva figura dentro del campo escolar: el maestro indígena quien será el encargado de transmitir los conocimientos culturales significativos así como la lengua indígena. Los primeros maestros indígenas que se incorporaron a las escuelas eran elegidos por los referentes de sus comunidades por tratarse de sujetos con un rol relevante en sus comunidades y por ser sujetos bilingües y con un grado mayor de escolaridad (en general por haber terminado la primaria). Posteriormente, a principios de la década de los noventa, se aprueba el Programa de Educación Bilingüe Intercultural que tiene por objetivo la implementación de esta modalidad (Consejo General de Educación, Resolución N° 83, 1993). La creación de ese nuevo rol docente indígena impuso nuevos desafíos a la EIB ya que con el transcurrir de los años se creó un instituto terciario para la formación docente, hito que fue demandando a su vez una mejor inserción de los jóvenes indígenas en el nivel medio.

Desde el 2000 se producen cambios en el Chaco en lo que atañe a la cuestión indígena, destacándose acciones como: creación de un área específica en el Ministerio de Educación (Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo), legislación que oficializa y prestigia a las lenguas indígenas en la provincia y por último, la ley que postulan la creación de las escuelas públicas de gestión social/comunitaria indígena (gestionadas por la propias organizaciones o comunidades indígenas al menos en un 50% de su personal). Este conjunto de leyes producen muchos cambios en el

estatus de las problemáticas educativas indígenas, pero centralmente, a los fines de este capítulo nos interesa señalar que en la Ley de Educación del Chaco N°6691 (2010) se afirma que la EIB: “es el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Capítulo XIII). Esto implica que desde las esferas estatales provinciales no sólo se mire a los niveles inferiores como se venía interviniendo, sino que se comienza a pensar en el diseño de políticas de acceso para la formación terciaria y superior de los pueblos originarios, como es el caso del “Programa de Pueblos Indígenas” implementado desde 2011 por la Universidad Nacional del Nordeste, como más adelante analizaremos.

Por su parte, la provincia de Salta es la que reúne la mayor diversidad lingüística y cultural, ya que residen toba/qom, wichí, chorote, kolla, ava-guaraní, chané, tapieté, diaguita-calchaquí y chulupí. Notoriamente, la mayoría de los pueblos indígenas que allí habitan conservan sus lenguas nativas con mucha vitalidad, sin embargo, en términos generales la sociedad salteña en gran medida desconoce su propia realidad pluricultural y plurilingüe, debido a pervivencia de un imaginario que ubica a los indígenas por fuera del tiempo (en el pasado) y por fuera del espacio (pervivencia de un territorio nacional donde antes existían indígenas, pero ya no hay). Salta no es ajena al movimiento indígena nacional que con el advenimiento de la democracia lucha por la reivindicación de sus derechos básicos. En ese marco, se destaca la Ley N°6373 (1986) “De Promoción y Desarrollo del Aborigen” que de modo semejante a la ley chaqueña propicia la creación del Instituto Provincial del Aborigen. A partir del año 2004, y en consonancia con la política educativa nacional, en Salta comienzan a implementarse políticas de reconocimiento y revalorización lingüístico-cultural. Como destacamos anteriormente, la Ley de Educación Provincial N° 7546 de 2008 incluye la EIB como Modalidad del sistema educativo en los niveles inicial, primario, secundario y superior. En el 2010 la resolución jurisdiccional 6846/10, establece los marcos curriculares y los fundamentos para la creación del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria de la provincia de Salta, con el objetivo de establecer la oferta formativa en zonas estratégicas para el acceso de

Indígenas. Podemos advertir en esta propuesta la voluntad de profundizar en el reconocimiento de las condiciones de diversidad socio-cultural y lingüística intentando superar las limitaciones de las propuestas anteriores. Esta perspectiva puede verse reflejada en la mención que se hace dentro de la fundamentación curricular, donde se remarca la necesidad de “superar la visión esencialista y a-histórica con al que se percibe la cultura, la lengua y la identidad de los sujetos” enunciando la Interculturalidad como “proceso o proyecto inacabado”.

Las demandas indígenas por el acceso a la universidad son respondidas por dos programas implementados en las únicas universidades públicas de cada provincia: la Universidad del Nordeste (Chaco) y la Universidad Nacional de Salta (Salta).

En lo que refiere a la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) de la provincia de Chaco, encontramos el Programa de Pueblos Indígenas (PPI). Este programa tiene como línea de acción prioritaria las tutorías para los jóvenes indígenas de las etnias tobas (qom), wichí y moqoit que estudian carreras de grado y residen en Chaco (Artieda & Rosso, 2013). La finalidad de este programa es la de formar profesionales indígenas para favorecer el desarrollo de sus comunidades en áreas estratégicas como salud, educación, derecho, medio ambiente y vivienda, entre otras. Este programa comprende la importancia de operar tanto en el aspecto económico, como pedagógico y el socio-afectivo. En cuanto al aspecto económico el PPI otorga becas integrales, que consisten en un monto de dinero mensual y el alojamiento. Para la asistencia pedagógica y disciplinar se desarrollan las tutorías universitarias de la que participan como tutores estudiantes avanzados de la misma universidad.

Una característica relevante de este programa, es que el ingreso, exige la realización de contraprestaciones por parte de los beneficiarios. Estas contraprestaciones incluyen vínculos con otros indígenas (oficiar de traductores en castellano-lenguas indígenas en organismos públicos y organización de actividades y talleres en las comunidades indígenas) y con estudiantes de la UNNE (organización de talleres sobre las len-

guas indígenas). Otra diferencia respecto del programa de la UNSa, es que el PPI sí requiere que los postulantes presenten documentos que certifiquen que la persona pertenece a un pueblo indígena (qom, wichí o moqoit) y que residen en la provincia de Chaco. En la actualidad este programa ofrece tutorías académicas y becas de ayuda económica para cerca de un centenar de universitarios indígenas.

Por su parte, en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), el programa ProTEPO (Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios) surge en 2010 y tiene el objetivo de brindar apoyo académico a estudiantes indígenas que cursan carreras de grado en las diferentes facultades de la Universidad. Este apoyo se realiza a partir de la estrategia de tutorías universitarias, las cuales enfatizan el rol de los “tutores pares” que consiste en la colaboración de estudiantes avanzados para el seguimiento académico de los estudiantes indígenas. Cabe señalar que para participar de este programa no es necesario que los estudiantes presenten un aval comunitario como garantía de una identidad indígena, ya que la adscripción a un colectivo indígena se realiza a partir del auto-reconocimiento. Este aspecto es relevante, ya que el aval constituye un requisito frecuentemente solicitado para acceder a programas institucionales similares. Si bien el ProTEPO no entrega ayudas económicas, trabajaba esta variable a partir de la socialización de información disponible sobre becas, tanto nacionales como provinciales<sup>7</sup>.

## **Las voces de los jóvenes indígenas universitarios**

En este apartado presentamos los resultados de las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que han accedido a los programas

---

7 En el caso de las Becas Nacionales, este programa atiende el componente étnico dando prioridad en el proceso de pre-selección a los estudiantes indígenas que se postulan. Para que esta variable sea considerada, es indispensable contar con el aval comunitario. Por otro lado pueden mencionarse las Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) que también requieren del aval comunitario.

de inclusión de indígenas en la UNSa y la UNNE, y a partir de las cuales nos es posible conocer cuáles son sus puntos de vista, cuáles son las causas por las que decidieron ingresar a la universidad y cuáles son los motivos que muchas veces producen el abandono. Las entrevistas en profundidad permiten la obtención de narraciones detalladas de la historia de vida de los entrevistados, en este caso de su historia escolar, sin que el entrevistador interfiera con preguntas o comentarios que alteren el hilo conductor del relato (Hecht, 2014). Por medio de esta metodología es posible captar la narración de experiencias respetando la perspectiva y orientaciones propias de los sujetos entrevistados y aprehender los ejes significativos a través de los cuales estructuran su experiencia. Asimismo las entrevistas focalizadas en la biografía escolar permiten analizar de qué manera la experiencia universitaria que realizan estos jóvenes resinifica sus vínculos con las comunidades de origen.

En el caso de los jóvenes wichí entrevistados, es importante destacar que los mismos proceden de comunidades rurales de difícil acceso y en situación de triple frontera (Paraguay, Argentina y Bolivia). Ellos son los primeros jóvenes de sus comunidades y de sus familias que acceden a la educación superior, ya que sus padres cuentan a lo sumo con escolaridad primaria (completa o incompleta). Los seis jóvenes wichí entrevistados indican que su ingreso a carreras de Humanidades de la UNSa (ocurrido entre 2008 y 2010) se produjo de una manera casual, por el contacto con un grupo de investigadores de esa institución. Para ellos, la Universidad era un ámbito ajeno y desconocido tal como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

Imaginate, cuando estábamos en el colegio me acuerdo que una vez llegaron los profesores [universitarios] a la comunidad y nos dijeron: estos son los profesores de la universidad, nosotros dijimos: 'universiqueeè? O sea, jamás nos habían dicho qué era una universidad, o de qué se podía ir a la universidad (Luis, estudiante wichí de la Universidad Nacional de Salta) (Ossola, 2013).

En relación con las causas que motivan el ingreso a la universidad, encontramos que las principales motivaciones están ligadas a las

pocas posibilidades de inserción laboral que tienen los jóvenes y adultos de estas comunidades. Es frecuente en las entrevistas, la mención a las pocas posibilidades de desarrollar algún tipo de actividad en las comunidades. Esta situación puede relacionarse, en el caso de las poblaciones wichí, toba, qom y mocoví, a los procesos que atraviesan a los espacios territoriales en los que se asientan estos grupos. El desarrollo de la economía extractiva actual, basada en la producción intensiva del monocultivo de oleaginosa (soja) y actividades hidrocarburíferas impactaron de manera negativa en las prácticas de subsistencia mixtas que realizan estos grupos las cuales se basan tanto en la caza/recolección como en la producción de artesanías para la venta y el empleo temporario en quintas. Frente a este panorama, el acceso a la universidad aparece como una ocasión para probar nuevas experiencias, acceder a conocimiento “occidental” y acumular prestigio simbólico u ocupar espacios profesionales en las comunidades en áreas de salud y docencia, al que generalmente no acceden debido a la falta de formación.

En el caso de los jóvenes tobas/qom el ingreso a la universidad se ha visto fuertemente incentivado por las becas ofrecidas por el programa universitario. Muchos de los jóvenes con quienes estuvimos en contacto señalaron la importancia del apoyo económico para la continuidad de sus estudios, ya que de no mediar ese apoyo el camino escolar se vería vedado.

En la mayoría de los casos analizados se trata de jóvenes que son los más escolarizados de sus familias, sintiendo sobre sus espaldas el doble peso por su propio desarrollo profesional y futuras expectativas laborales en relación con su formación y el funcionar como ejemplos para sus parientes menores y otros niños de sus comunidades. Las opciones laborales de estos jóvenes, al igual que en el caso wichí, también se encuentran constreñidas por lo que los estudios funcionan como una contención y opción económica.

Respecto a las dificultades que enfrentan para transitar la universidad, si bien encontramos la económica como una variable que debe

ser atendida a la hora de diseñar políticas inclusión educativa en estas poblaciones, las entrevistas reflejan que para estos jóvenes, el aspecto lingüístico es también uno de los más relevantes. En relación con él expresan sentimientos de inseguridad en el uso del español, dificultades para seguir al docente, sienten fuertes limitaciones para la integración y la participación activa durante las clases. Entre los jóvenes wichí, algunas de las reflexiones sobre las lenguas son:

Cuando llegamos [a la Universidad] nosotros no sabíamos mucho de español, ¿has visto? Hablábamos entrecortado, o por ahí lo mezclábamos con el wichí. O por ahí nos callábamos directamente (Pedro, estudiante wichí de la Universidad Nacional de Salta) (Ossola, 2013).

Tenemos muchas dificultades porque el español es muy difícil. Mucho más difícil que el idioma” (Julio, estudiante wichí de la Universidad Nacional de Salta) (Ossola, 2013).

Luis: [En la Universidad] nosotros se sentíamos inferiores frente a las otras personas. Y además no manejábamos muy bien el castellano, así que hablábamos re poco-re poco: ‘Si’-‘No’, ‘Si’-‘No’

Macarena: ¿sí?

Luis: No (risas) (Ossola, 2013).

Es interesante escuchar en sus relatos de qué manera la cuestión lingüística se presenta como un objeto de constante reflexión por parte de los estudiantes indígenas, expresando un trabajo intenso de reflexividad durante el proceso de adaptación al espacio universitario para superar y mejorar las limitaciones que sienten. Aquí es importante señalar que los fragmentos de entrevista ubicados más arriba fueron tomados en el año 2009, cuando los jóvenes llevaban un año en la Universidad. Con el paso del tiempo, su comprensión del español fue aumentando, como así también su manejo de la lengua indígena, sobre todo en el formato escrito. En la actualidad (agosto de 2015), tres de ellos se desempeñan como capacitadores en la enseñanza de la lengua wichí en institutos terciarios y secundarios de la provincia de Salta. No obstante

lo anterior, el estudio de los vínculos entre las lenguas indígenas y las adscripciones identitarias en la educación superior argentina continúan siendo un ámbito poco explorado (Ossola, 2014), a excepción de trabajos realizados a nivel de formación de profesores en institutos terciarios de modalidad aborigen (Unamuno, 2011 y 2012).

En cuanto a los motivos que producen abandono, en el caso de los jóvenes wichí que han estudiado en la UNSa, encontramos que la deserción de las carreras (cuatro de los seis jóvenes entrevistados han abandonado) se relaciona con el regreso a la comunidad y la formación de una familia, la finalización de carreras simultáneas (en el nivel terciario no universitario) y la posibilidad de ingresar a otras carreras universitarias (visualizadas como más ligadas a los intereses de la comunidad indígena, como Abogacía). Una situación similar se evidencia entre los jóvenes tobas que han abandonado sus estudios o bien por constreñimientos económicos (la beca es limitada para el sostenimiento de los chicos que proceden del interior del Chaco ya que es costoso el mantenimiento de una vivienda, transporte y manutención) o cuestiones personales (formar familia, fallecimiento de algún familiar que le implica hacerse cargo material y afectivamente de su entorno) o profesional (adquisición de un empleo que limita las posibilidades horarias de cursar, inscripción en algún terciario, etc.). Sin embargo más allá del abandono en ambos grupos se expresa la impronta, la huella que ese paso por la universidad deja en estos jóvenes, impactando en los vínculos comunitarios, ubicándolos con otros roles de poder y seguridad en sus entornos. En un trabajo reciente, Ossola (2013) encuentra que el desarrollo de carreras universitarias por parte de los jóvenes wichí está íntimamente relacionados con aquello que la comunidad indígena entiende como “hacer política”, lo cual incluye: la creación y/o extensión de redes de contactos –particularmente con criollos o blancos–, la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana (en formato ciudadano y en soportes escritos) y la legitimación de la posición social que ocupan al hacer uso de un sistema que es ajeno en primera instancia (el sistema educativo formal/estatal), pero luego

apropiado (a los fines de colaboración con el colectivo indígena). De este modo, el acceso a la universidad les otorga prestigio dentro de la comunidad indígena. Este prestigio se divide en el trato diferencial que ellos reciben por parte de los líderes comunitarios y los ancianos, quienes muchas veces les piden consejos a los jóvenes sobre cómo actuar con los blancos (Ossola, 2013). No se trata sólo de “mediadores culturales”, sino de la generación de espacios de reconocimiento de sus nuevas trayectorias escolares y vitales, que a su vez abren nuevas posibilidades de interacción inter-étnica.

### **Consideraciones finales**

Las demandas de acceso a educación superior por parte de los grupos indígenas requieren de la comprensión de un conjunto de problemáticas y de dilemas que operan en diferentes ámbitos de la vida social. En el trabajo que venimos desarrollando se pone en evidencia el hecho de que los vínculos entre los pueblos indígenas y las instituciones de educación superior no son lineales ni homogéneos. Las diferencias son notables en el ámbito jurisdiccional (se perciben principalmente entre las provincias, pero también entre las universidades), en los aspectos vinculados con la diversidad étnica (modalidades de asentamiento y usos de lenguas entre los wichí y los tobas) y las pertenencias etarias y generacionales. Así, el ingreso a los estudios superiores genera situaciones de contacto inter-étnico en las que se ponen en juego pertenencias y saberes provenientes de diferentes tradiciones culturales. En el caso de la lengua wichí, por ejemplo, su uso durante los primeros años en la Universidad generó sentimientos de lejanía respecto de la lengua oficial (y los contenidos académicos, que son transmitidos exclusivamente en español). Sin embargo, con el paso de los años, el mantenimiento de la lengua indígena y el desarrollo de carreras universitarias convencionales permitieron que los jóvenes wichí mejorasen sus conocimientos teóricos de la lengua materna, y que actualmente dicten talleres de lengua wichí.

Al abordar las trayectorias escolares advertimos que cuando los jóvenes llegan a inscribirse a las universidades, o a los institutos terciarios,

lo logran gracias al tejido de redes que excede el espacio escolar; pero que impactan en los itinerarios escolares. En decir, cobran relevancia otros sujetos (docentes del nivel medio o superior, pares que ya están en la universidad, contactos de los líderes políticos en la ciudad, contactos con ONG, fundaciones, etc.) que les facilitan contactos, información, apoyo cotidiano para la asistencia, entre otros aspectos. Esta multiplicidad de actores contribuye al sostenimiento cotidiano de su ingreso y permanencia en la universidad mostrando que en estas poblaciones las redes sociales se tornan dispositivos claves en sus trayectorias escolares.

La situación de escolaridad prolongada pone muchas veces en entredicho las pautas culturales aprendidas durante la niñez (esto ocurre con mayor frecuencia entre los wichí que nacieron y crecieron en comunidades indígenas rurales). En este sentido, entre los jóvenes wichí es frecuente escuchar que ellos no han tenido tiempo de aprender las actividades de sus padres (caza y pesca, principalmente), pues han ocupado la mayor parte de su tiempo asistiendo a las instituciones educativas. Sin embargo, las trayectorias escolares que incluyen el nivel superior también permiten reforzar vínculos y solidaridades basadas en la marca étnica, tejiendo un panorama multiforme y polifónico necesario de explorar a partir los recursos que ofrecen las herramientas etnográficas.

En este marco, hay que evitar las explicaciones polarizadas en torno de los objetivos de la profesionalización indígena, las que señalan la existencia de dos caminos contrapuestos: el empoderamiento individual o comunitario (lo cual requiere la reinserción del joven a la comunidad de origen) y el abandono de la comunidad (que conllevaría la pérdida de “la identidad indígena”). Desde nuestros trabajos de campo, en la provincia de Salta y Chaco, encontramos que en las trayectorias de los estudiantes indígenas ambos escenarios aparecen conjugados, yuxtapuestos y en permanente revisión por parte de los jóvenes.

Entre los wichí del Pilcomayo salteño el ingreso del primer grupo de jóvenes a los estudios superiores genera, simultáneamente, sentimientos de respeto, estima y prestigio; y también recelo y desconfianza,

ya que los adultos mayores ven amenazados sus posiciones basadas en la gerontocracia. El caso de los jóvenes tobas tiene unos matices diferenciales ya que se trata de una población en extremo móvil (entre entornos rurales y urbanos, entre comunidades de distintas provincias, etcétera). Por tal razón, los lazos con la comunidad de origen son difusos, complejos de visibilizar y catalogar, lo que sí se encuentra presente es el dilema en relación con un supuesto contraste entre la escolaridad y los conocimientos denominados “tradicionales”. Es decir, estos jóvenes con una trayectoria escolar prolongada disputan roles de liderazgo con los ancianos, produciéndose notables tensiones intergeneracionales en torno al valor de la formación escolar. Por ende, las expectativas socio-comunitarias sobre el valor asignado a los cambios y permanencias de las costumbres “tradicionales” se cristalizan en las disputas de estos jóvenes y los ancianos.

Por último, comprendemos que la universidad representa un dilema para la vida de aquellos que transitan por ella porque se entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y repelen con respecto a lo que allí acontece (Hecht, 2009). En el caso de los estudiantes indígenas la universidad se presenta como un espacio atrayente al que anhelan, veneran y codician, pero simultáneamente rechazan, en tanto le adjudican cierto alejamiento de su ideal étnico, de su ideal de indígena asociado a los saberes “tradicionales”, del monte, etc. En este sentido, nos encontramos con situaciones similares a las descritas por Czarny (2008) sobre las trayectorias escolares de los migrantes triqui en la Ciudad de México, donde el pasaje por la escolaridad aparece como un espacio complejo en el que se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera una vez finalizado. La experiencia de la escolaridad –y más aún en los niveles superiores– para las comunidades indígenas presenta la tensión entre el “permanecer” (según los valores que la propia comunidad pretende retener) y el “llegar a ser” (según lo que se espera para el futuro), o sea, se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas (Peshkin, 1997 en Czarny, 2007). Desde este trabajo postulamos que estas tensiones redundarán en

la mejora de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, sólo si son tenidas en cuenta las voces de los jóvenes indígenas, actores claves de los procesos de continuidad y transformación social.

## Bibliografía

- Arce, Hugo (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En: S. Hirsch, y A. Serrudo (Comp.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 273-296). Buenos Aires: Noveduc.
- Artieda, Teresa, Laura Rosso & Adriana Luján (2012). “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”. Ponencia presentada en el Simposio Diversidad cultural, interculturalidad y políticas públicas, en el *III Congreso Latinoamericano de Antropología - ALA 2012*. Santiago de Chile.
- Artieda, Teresa & Laura Rosso (2013). “Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances”. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Investigación en Educación: Educación: derechos, políticas y subjetividades*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; 9,10 y 11 de octubre de 2013.
- Badillo Guzmán, Jessica (2011). El programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25-33. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Bergagna, Alejandra, Carrizo, Karina & Sacchi, Mónica (2012). La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. *Revista ISEES*, 11, 103-116. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Bordegaray, Dora & Novaro, Gabriela (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 101-11.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Chiroleu, Adriana (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 20(59), 141-166. Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp.

- Claro, Magdalena & Seoane, Viviana (2005). *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Czarny, Gabriela (2008). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 34(XII), 921-950.
- Didou, Sylvie & Remedi, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablo Editor-Cinvestav.
- Dietz, Gunther & Mateos, Laura (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. DF, México: Secretaría de Educación Pública.
- Guaymás, Álvaro (2014). "Coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas en Argentina. Contextos, experiencias y desafíos". Reseña de evento realizado el 28 de abril de 2014 en el Centro Cultural Borges (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Revista del Cisen Tramas Maepova* N° 2. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Hanne, Valeria (2011) "De la omisión a la afirmación: un desafío para las prácticas políticas y universitarias". Ponencia presentada en el Simposio *Pensar la Universidad en su contexto. Perspectivas evaluativas*.
- Hecht, Ana Carolina (2009) Sobre la experiencia escolar de niños indígenas. Entre el 'permanecer' y el 'llegar a ser'. *Novedades Educativas*, 222, 36-39, junio. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- (2010). Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. *LINCOM Studies in Sociolinguistics*, 09. Munich: Lincom Europa, Academia Publications.
- (2014). "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014". *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INDEC– (2004-2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- (2010). Censo Nacional de Población y Viviendas. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Lenton, Diana, Thisted, Sofia, Padawer, Ana, Mancinelli, Gloria, & Aliata, Solead (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso

- Nacional, el 7 de Agosto de 2013. *Boletín de Antropología y Educación*, 5(7). Instituto de Ciencias Antropológicas: Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina (2003). Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. *Lincom Studies in Native American Linguistics*, 48. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Núñez, Yamila (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina. *Textos & Debates*, 21, 59-75.
- Ossola, M. Macarena (2010). Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES*, 8, 87-115. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- (2013). “Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias”. Tesis de Doctorado en Antropología inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo*, 27, 128-141, junio. Rosario-Argentina: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Paladino, Mariana (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 06, 81-122. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- (2010). Educación escolar indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, 33, 67-84.
- Rabelo Gomes, Ana (2012). Prólogo. En: Mariana Paladino y Gabriela Czarney (Org.). *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas* (pp. 7-11). Rio de Janeiro: Garamond.
- Rezaval, Julieta (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- Sánchez Martínez, Eduardo (2003). La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. *Documento de Trabajo 102*. Universidad de Belgrano.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2009). *Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias*. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: MECyT.

- UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.
- (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socio-educativo basado en la ECPI*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.
- Unamuno, Virginia (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacções*, 17, 11-35.
- (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina. *Práxis Educativa*, 7, 31-54.
- Wallis, Cristóbal (2010). Discurso y realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública? En: S. Hirsch y A. Serrudo (Comp.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 149-173). Buenos Aires: Noveduc.
- Zaffaroni, Adriana & Guaymás, Álvaro (2011). Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior. *Revista ISEES*, 9, 99-114. Santiago de Chile: Fundación Equitas.



# Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador

---

*Sergio Enrique Hernández Loeza*

## Introducción

Si bien es cierto que el tema de la educación intercultural es de reciente data, ha ganado presencia dentro de los espacios comunitarios, organizativos, académicos y gubernamentales de América Latina. No obstante, el sentido que toma el concepto de lo intercultural varía enormemente en función de las trayectorias sociopolíticas y de las experiencias territoriales en torno a la gestión de la diversidad. En el presente artículo ubico los sentidos que lo intercultural toma en diferentes experiencias de educación superior en Ecuador, identificando dos grandes polos: uno que apunta a una interculturalidad apolítica y armónica, y otro que asume una interculturalidad conflictiva y decolonial (Bertely, 2013).

La información que presento es resultado del trabajo de investigación que llevé a cabo de agosto a diciembre de 2014 en Ecuador, durante el cual realicé entrevistas semiestructuradas a diferentes actores involucrados en las experiencias abordadas, además de la revisión de materiales bibliográficos disponibles sobre el tema.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero paso revista por las políticas indigenistas del siglo XX y el surgimiento de la educación intercultural en América Latina, haciendo énfasis en los diversos sentidos que toma el concepto de lo intercultural. El segundo corresponde a

la presentación de algunas experiencias de educación intercultural a nivel superior en Ecuador, para lo cual retomo la clasificación propuesta por Bertely (2011) para el caso de México, aunque agregando los programas de acción afirmativa. Finalmente, presento algunas conclusiones.

## **Indigenismo y educación intercultural de nivel superior en América Latina con énfasis en Ecuador**

Los proyectos de construcción de los Estados-nacionales del siglo XIX en América Latina requirieron echar a andar el andamiaje de una maquinaria de construcción de identidades histórico-territoriales homogéneas, lo que implicó asumir los valores y principios de la modernidad occidental como base universal. Así se constituyó una sociedad estamental bajo principios económicos y raciales que ubicaba en diferentes posiciones a las personas, en función de su origen y apariencia. En la cúspide se encontraban los blancos y/o blanqueados, convirtiéndose su forma de vida y aspecto, la “blanquitud”<sup>1</sup>, en el ideal. Los sectores que no habían accedido a la “blanquitud” quedaron entonces relegados del sistema, ubicados en una posición de inferioridad estructural inherente a su ser.

La imposición de esta forma de organización social se llevó a cabo mediante métodos que implicaban el uso de la violencia física y simbólica. Desde la violencia física se instrumentaron campañas de exterminio de poblaciones. Desde la violencia simbólica se ejerció una persecución ideológica, lingüística y cultural que menospreciaba a lo no blanco. La educación jugó un papel fundamental como herramienta de este segun-

---

1 Para Bolívar Echeverría, la modernidad occidental construyó la “blanquitud” desde criterios identitarios que incluyen una ética de vida particular, por lo que van más allá del color de la piel: “... la condición de *blancura* para la identidad moderna pasó a convertirse en una condición de *blanquitud*, esto es, permitió que su orden *étnico* se subordinara al orden *identitario* que le impuso la modernidad capitalista cuando la incluyó como elemento del nuevo tipo de humanidad promovido por ella” (Echeverría, 2010, p. 61-62).

do tipo de violencia: "... la educación se convirtió en el instrumento que formaría a los ciudadanos para que contribuyeran a llevar a cabo los intereses económicos, políticos y culturales que respondían al proyecto de modernidad y de nación" (González Terreros, 2011, p. 22).

Ya entrado el siglo XX, después de las constantes crisis internas y externas de las nacientes naciones latinoamericanas, las políticas indigenistas fueron las encargadas de llevar a cabo la tarea de integrar y asimilar a los diferentes. La labor pionera de personajes como Manuel Gamio, en México, fueron dando forma a esas políticas. Siguiendo a Henri Favre (1999), entiendo al indigenismo como un movimiento ideológico fundamentado en un remordimiento de conciencia de las élites dominantes, ligado al nacionalismo y cercano al populismo. Su característica principal radica en ser una política de Estado orientada a atender el "problema" indígena, misma que fue ideada e instrumentada por población no indígena. Su época de apogeo se puede ubicar entre los años de 1920 y 1970, en los que se convirtió en "... la ideología oficial del Estado intervencionista y asistencialista" (Favre, 1999, p. 10). No obstante su extensión a lo largo de Latinoamérica, principalmente a través de la celebración del Congreso Indigenista Interamericano que Lázaro Cárdenas convocó en 1940 en Pátzcuaro (Michoacán, México), las formas que éste adquirió no fueron homogéneas en todos los países, y tampoco sus resultados<sup>2</sup>.

No será hasta el surgimiento de las demandas del movimiento indígena durante el último cuarto del siglo XX, que la visión asimilacionista

---

2 En el caso ecuatoriano, que es el foco de atención del presente artículo, los resultados del indigenismo oficial fueron más bien escasos, ya que esta tarea fue delegada, ya sea a la cooperación internacional o a la iglesia católica, principalmente. Ocurre entonces algo peculiar con el indigenismo ecuatoriano, ya que se convirtió en un aparato indigenista no estatal que "... en vez de fortalecer la constitución de una comunidad imaginada nacional mestiza, desataron procesos de reafirmación (y reinención) identitaria indígena" (Bretón Solo de Zaldivar, 2008, p. 118). Cabe destacar que, a pesar de que existió un indigenismo no estatal en este país, las políticas educativas estuvieron encaminadas a la asimilación, aunque con ciertos márgenes de maniobra que fueron aprovechados e impulsados desde las organizaciones comunitarias

empezó a cambiar, aunque en muchos sentidos sólo a nivel discursivo. Por esos años comenzó a hablarse del concepto de educación intercultural, de la cual hay que reconocer su herencia indigenista para el caso latinoamericano. En este sentido, existen amplios debates acerca del origen del concepto, de las formas de entenderla y operarla, de sus alcances y motivaciones, así como de su carácter emancipador o de control.

Ante esta polifonía, Laura Selene Mateos (2011) plantea la existencia de un “triángulo atlántico” en la migración del discurso intercultural, dentro del cual se interrelacionan las propuestas latinoamericana, europea y norteamericana sobre el concepto y la práctica de la educación intercultural, cuyas características han sido sistematizadas por Dietz & Mateos (2011), quienes señalan como diferencia central el hecho de que desde Norteamérica y Europa las propuestas interculturales surgen para solucionar el problema migrante, con fines de integración a la sociedad nacional y con una fuerte influencia del posmodernismo; mientras que para el caso de Latinoamérica hay un origen vinculado a la propuesta de reformular las formas de organización de la sociedad para lograr la liberación de los pueblos indígenas y afro, por lo que hay una fuerte influencia de las propuestas descoloniales.

En este contexto, los mismos autores identifican la existencia de un amplio abanico de entendimientos y prácticas de lo intercultural que incluyen: 1) Educar para asimilar o compensar, 2) Educar para diferencia o biculturalizar, 3) Educar para tolerar o prevenir racismo, 3) Educar para transformar, 4) Educar para interactuar, 5) Educar para empoderar y 6) Educar para descolonizar (Dietz & Mateos, 2011, pp. 48-60). Estas formas de entender lo intercultural se mueven desde las políticas de asimilación heredadas del indigenismo de principios del siglo XX, hasta las prácticas descolonizadoras de los diferentes movimientos sociales que buscan subvertir las relaciones de poder instaladas por los procesos de colonización europea. María Bertely (2013) señala que para ubicar el estado actual de los estudios de las experiencias educativas interculturales es importante conocer el *locus de enunciación* del que se parte, para lo cual identifica dos

direccionales o puntos de partida para las investigaciones: "... unas dedicadas al análisis y evaluación de los procesos de planificación educativa *de arriba hacia abajo* y otras generadas de *abajo hacia arriba*" (Bertely, 2013, p. 44). A partir de dichos análisis, y recuperando la propuesta de Erica González Apodaca, Bertely identifica que las agencias internacionales "... se inclinan más por una *interculturalidad apolítica y armónica*, mientras las organizaciones indígenas se posicionan desde un concepto de *interculturalidad conflictiva*" (Bertely, 2013, p. 45).

Desde la visión "apolítica y armónica" se entiende la interculturalidad como la posibilidad de eliminar las diferencias entre grupos culturales a través del fomento de un diálogo entre iguales, basado en el respeto y la tolerancia, con el fin de incluir a los diferentes. Este entendimiento de la interculturalidad ha sido caracterizado por Catherine Walsh como "funcional", ya que no hace referencia a las causas de las asimetrías y la desigualdad social y cultural, volviéndose entonces compatible con la lógica del neoliberalismo (Walsh, 2009a, p. 6). Por otra parte, la "interculturalidad conflictiva" reconoce las desigualdades del sistema y de ubicación de las culturas, por lo que no asume como automática la posibilidad del diálogo entre iguales, sino que establece que dicho diálogo presupone un cambio en las formas de relacionarnos. Esta perspectiva es denominada por Walsh como interculturalidad crítica, ya que asume la necesidad de transformar el Estado desde una visión decolonial: "... como el proceso de construcción de una nueva hegemonía, que no sólo desafía a la del Estado sino que impulsa y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades y sistemas de vida distintos. Así, más allá del reconocimiento o la inclusión, apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad..." (Walsh, 2009b, p. 54).

El carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o a partir de la asunción de un discurso de interculturalidad, sino que depende de las prácticas concretas que se generan. En este sentido, es importante recordar el riesgo que incluye el uso del concepto:

“... con estos debates se evidencia cómo la interculturalidad puede, por un lado, ser proyecto de cambio profundo y, por el otro, ser usado para promover una agenda multiculturalista –a veces hasta nefasta– de carácter neoliberal” (Walsh, 2009b, p. 67).

Ahora bien, el planteo de la educación intercultural encuentra cabida en diferentes niveles educativos, siendo el superior donde se ha dado su expansión más tardíamente, debido principalmente a que los primeros esfuerzos se han dado en la formación dentro de los primeros niveles educativos. Asimismo, ha sido la formación docente donde se han dado las primeras experiencias, por la necesidad de tener a personal docente capacitado para formar a niños bajo el enfoque intercultural.

En el caso de la Educación Superior, el debate en torno a la necesidad de un enfoque intercultural es intenso. Existen experiencias y propuestas lanzadas desde el ámbito gubernamental y desde las organizaciones indígenas y afros por toda América Latina. Una importante fuente de información sobre el tema se encuentra en el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, promovido por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y coordinado por Daniel Mato, aunque sin muchos recursos financieros. A través del programa se han producido cuatro libros en los que se abordan diversas experiencias de educación intercultural a nivel superior. En el primero de ellos (Mato, 2008) se da cuenta de 33 experiencias desarrolladas en 11 países y 3 experiencias de alcance regional. Estas experiencias van desde programas de licenciatura y posgrado dentro de universidades convencionales, hasta universidades autodenominadas como interculturales; algunas de reciente creación o en proceso de planificación, y otras con varios años de experiencia. El segundo libro (Mato, 2009a) corresponde a 8 estudios de caso de algunas de las experiencias de universidades interculturales y proyectos de colaboración desde universidades convencionales descritos en el primer libro. El tercer libro (Mato, 2009b) presenta ocho casos de experiencias de cola-

boración intercultural desarrollados por Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas. Finalmente, el cuarto libro (Mato, 2012) analiza los cambios que se han realizado a nivel legislativo y las políticas públicas que se han implementado en diez países latinoamericanos en torno a la educación intercultural a nivel superior.

A raíz de este trabajo, Mato (2013) ha identificado cinco tipos de experiencias de colaboración intercultural en educación superior, de entre las cuales las primeras cuatro se refieren a programas de inclusión y/o colaboración desde IES convencionales, mientras que el último refiere específicamente a experiencias desarrolladas desde Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Este tipo de instituciones “... se caracterizan por su orientación a integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, incluyendo los usualmente identificados bajo las denominaciones de ‘ciencia’ y ‘humanidades’, poniéndolas en relación” (Mato, 2013, p. 170). Siguiendo en el tema de la caracterización de la educación intercultural a nivel superior, y desde una mirada más local, María Bertely (2011, p. 69) describe tres tipos de ofertas de Educación Superior Intercultural (ESI) en México: 1) programas de licenciaturas para la formación de profesores indígenas, 2) licenciaturas para bachilleres indígenas no docentes en universidades interculturales oficiales, y 3) los programas de interculturalidad que se han construido desde *abajo*.

La rapidez en el crecimiento de este tipo de propuestas educativas, así como el impacto de las reflexiones que se están generando, es visible en la cantidad de eventos académicos, encuentros y conferencias que se han realizado en torno a la Educación Intercultural de nivel Superior en los últimos años. Es de destacar, como parte de este proceso, los esfuerzos por constituir redes regionales de IIES para lograr conjuntar esfuerzos ante los retos que implican este tipo de instituciones. Entre este tipo de esfuerzos destaca la Red de Universidad Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), creada en 2008 al juntarse la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN,

Nicaragua), la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN, Colombia) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW, Ecuador), a raíz de una serie de eventos en los que coincidieron como parte de la Cátedra Indígena Intercultural (CII) que el Fondo Indígena realiza en el marco de la Universidad Indígena Intercultural (UII). Actualmente la RUIICAY está conformada por 8 Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) y dos Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, de ocho países diferentes. Este es un “... espacio de encuentro donde interactúan instituciones de educación superior comunitaria e intercultural de Abya Yala– Tierra de sangre vital / Tierra de vida– (América), que son parte de naciones originarias y afrodescendientes o articuladas y vinculadas a los movimientos sociales y originarias de cada país”<sup>3</sup>.

Existe también, de más reciente creación, la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red ESIAL), promovida por Daniel Mato desde la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), con apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la República Argentina, y en la cual participan 22 universidades de ocho países, y dos organismos internacionales. El principal objetivo de la Red es “... generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas, y desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones”<sup>4</sup>.

En este contexto, el interés del presente trabajo es identificar el sentido que adquiere lo intercultural en las experiencias de educación superior que se han desarrollado en Ecuador. Para clasificar dichas experiencias tomo como referente la tipología planteada por Bertely (2011) para

---

3 <http://pluriversidadamawtaywasi.org/index.php/10-noticias/17-la-ruiicay-cons-truye-dos-propuestas-mas-de-maestria>

4 <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-esial/>

el caso de México, aunque agregando un primer tipo que se refiere a los programas de acción afirmativa generados desde universidades convencionales, dada la importancia que estos tienen en el caso ecuatoriano.

### **Experiencias de formación intercultural a nivel superior en Ecuador**

En Ecuador existen importantes antecedentes de la lucha por lograr construir un sistema de educación intercultural que haga visibles la historia y los conocimientos de los pueblos indígenas, más no así con los afroecuatorianos. Teniendo como hito fundamental a las escuelas clandestinas de las décadas de 1930 y 1940, promovidas por Mama Dolores Cacuango, el sueño de tener una educación intercultural se logró concretar en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINEIB), instancia que formaba parte de la estructura gubernamental, pero se encontraba en manos de las organizaciones indígenas. Desde la DINEIB se produjo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y emergieron experiencias de educación comunitaria, alternativa y/o activa a lo largo del país. No obstante, el proceso de burocratización de la DINEIB llevó a que el sistema de la EIB ecuatoriana entrara en crisis, generándose una autocrítica acerca del error cometido al haber creado un sistema educativo desde la lógica de la institución escolar occidental (González Terreros, 2011).

Este mismo debate parece estar presente en las experiencias de formación en educación intercultural a nivel superior, ubicándose como eje de la discusión la pertinencia de la inclusión en IES convencionales o la necesidad de crear IIES. Este tipo de debates son aún más evidentes y necesarios frente a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) —elaborada a raíz de la aprobación de la Constitución de 2008 y que entró en vigor en 2010<sup>5</sup>—, marcada por las contradicciones,

---

5 Actualmente se lleva a cabo en Ecuador una reforma universitaria que ha sido motivo de múltiples críticas y que tiene impacto sobre la forma de organización de las IES, orientando su vocación hacia las necesidades del mercado y siendo

pues hace énfasis en la necesidad de interculturalizar toda la educación superior, pero promueve un sistema meritocrático, centralizado y basado en el neoextractivismo. Esto resulta ser una contradicción porque, desde una mirada de la educación intercultural conflictiva y decolonial, se debería promover una visión comunitaria (no meritocrática e individualista), descentralizada (no centralizada bajo el control del Estado) y en función del buen vivir (no promotora del neoextractivismo).

En este escenario de discusión es que se ubican las experiencias de formación intercultural a nivel superior que se presentan a continuación. La intención es ubicar estas propuestas dentro del abanico de los entendimientos y prácticas interculturales en educación que hacen referencia a una versión apolítica, armónica y funcional, frente a otra conflictiva y decolonial.

### **Programas de acción afirmativa en IES convencionales**

Dentro de esta categoría de las opciones de formación se ubican programas de universidades convencionales<sup>6</sup> que buscan apoyar el ingreso, permanencia y/o egreso de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes. Este tipo de programas parten del reconocimiento de la exclusión histórica de la población indígena y afrodescendiente de la educación superior. Dentro de este tipo de programas se observan diferencias

---

reguladas totalmente por el gobierno, teniendo que alinearse a la mirada meritocrática y el “cambio de matriz productiva” impulsadas por el correísmo. Remito al lector a los textos de Carvajal (2013) y Villavicencio (2014) para tener una mirada crítica de la LOES, mientras que para una visión oficialista del tema ver Pacheco y Pacheco (2015). Cabe señalar que en mi caso, comparto la mirada de Carvajal y Villavicencio, aunque en ninguno de los dos autores está presente la discusión acerca de la perspectiva intercultural en las IES, asunto que complejiza más aún el tema, y si problematiza Oviedo (2013).

- 6 Las universidades convencionales son aquellas que en su creación y funcionamiento responden al modelo europeo de funcionamiento de la universidad, mismas que no han sido creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009a, p. 19).

en cuanto a que algunos buscan exclusivamente hacer visible y apoyar la presencia de estudiantes provenientes de diferentes grupos culturales, mientras que otras comienzan a discutir la necesidad de realizar modificaciones institucionales para avanzar hacia la interculturalización. Dos de las experiencias que presento (PUCE y FLACSO) ya no funcionan en la actualidad, pero las abordo debido a la importancia que tuvieron como punta de lanza de este tipo de programas.

### *Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*

La PUCE tuvo en funcionamiento el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), desde donde se llevaba a cabo el Subprograma de Alfabetización kichwa y la licenciatura en Lingüística Andina. El CIEI funcionó de 1978 a 1986 (Montaluisa, 2008), por lo que si bien ya no funciona en la actualidad, su importancia radica en que sirvió para profesionalizar a la primera generación de líderes del movimiento indígena radicados en Quito: “aquí se dio una experiencia interesante en la Católica, porque prácticamente los que estuvieron en el CIEI son los que impulsan para crear la CONAIE” (S. Utitaj, entrevista personal, 25 de diciembre de 2014).

Luis Montaluisa (2008) realiza un recorrido del camino del CIEI, su legado y los motivos que llevaron a su cierre, involucrando factores tanto de desinterés del gobierno, como de cerrazón por parte de líderes marxistas del movimiento indígena y del racismo de la sociedad ecuatoriana, a través del cual deja ver la imposibilidad contextual del momento para realizar cambios sustanciales que apuntaran a la construcción de una experiencia de interculturalidad crítica. No obstante, aunque las actividades del CIEI estuvieron orientadas a propiciar la formación profesional de estudiantes indígenas desde los principios de educación universitaria convencional, a través de esta experiencia se sentaron las bases para la organización del movimiento indígena ecuatoriano.

## *Universidad de Cuenca*

Inició su trabajo en estos temas “... alrededor del año 1980 por iniciativa del doctor Alejandro Mendoza Orellana, quien vio la necesidad de profesionalizar a personas que eran profesores en distintos lugares de la Sierra, la Costa o la Amazonía ecuatoriana, pero que no tenían su título de pregrado o de licenciatura” (M. L. Aguilar, entrevista personal, 15 de septiembre de 2014). En palabras de Alejandro Mendoza:

... este servicio a las nacionalidades indígenas se inició en 1991 y continuó con varios programas: 6 licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 3 licenciaturas en Desarrollo Amazónico (LEDA), 3 programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario (PROTEDIC), una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión (MES) y un programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA) (Mendoza, 2008, p. 275).

Las actividades desarrolladas están orientadas a fortalecer la formación académica de población indígena en lo educativo, cultural e investigativo: “su meta fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas mediante el fortalecimiento de la calidad educativa de la EIB” (Mendoza, 2008, p. 277). Es de destacar que este trabajo ha sido con la participación directa de las organizaciones indígenas ecuatorianas, principalmente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y con apoyo económico de diversas agencias de cooperación internacional.

La DINEIB firmó un convenio con la Universidad de Cuenca para formar a docentes interculturales bilingües, para lo cual, posterior a una serie de pláticas iniciadas en 1987, se generó en 1991 el programa de Lingüística Andina y Educación Andina (LAEB), dirigido específicamente a profesores indígenas involucrados en las escuelas interculturales bilingües (Mendoza, 2008). Para el año 2002 el Consejo de la Universidad de Cuenca aprobó crear el Departamento de Estudios Interculturales (DEI). Ese mismo año inició también actividades el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB), el

cual ha funcionado con recursos de cooperación internacional en sus dos primeras promociones, siendo que su tercera y última edición –que iniciará en 2015–, será la primera que recibirá financiamiento por parte del gobierno ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación. La LAEB y el PLEIB han sido los programas educativos que mayor impacto han tenido de entre las opciones formativas con enfoque intercultural ofertadas por la Universidad de Cuenca, siendo el PLEIB el que ha contado con mayor número de estudiantes distribuidos en diferentes regiones del país, ya que para su desarrollo se ha usado de la infraestructura de los Institutos Técnico Pedagógicos.

Otro aporte importante de la experiencia de la Universidad de Cuenca ha sido la publicación de diversas investigaciones realizadas por los estudiantes, entre los que sobresalen, por ejemplo, los libros que componen la Serie “Sabiduría Amazónica”. Asimismo, los documentos recepcionales del PLEIB se presentan en la lengua indígena de los estudiantes (M. Cunduri, entrevista personal, 16 de septiembre de 2014).

Cabe destacar también que en todo este proceso de acompañamiento a procesos formativos de pueblos indígenas se ha reflexionado sobre la necesidad de incorporar los conocimientos y aspiraciones de las nacionalidades y pueblos en toda la universidad. Actualmente, desde el DEI se coordinan las actividades de transversalización de la interculturalidad en la institución, como lo mandata la LOES. Así, la noción de interculturalidad de la que parte su trabajo enfatiza la necesidad de incorporar conocimientos propios en los currículos de las licenciaturas ofertadas por la institución y el fortalecimiento de la diversidad lingüística, aunque sin necesariamente vincularse a una mirada decolonial de la interculturalidad.

### *Universidad Politécnica Salesiana (UPS)*

La UPS es heredera de la función social de evangelización y “civilización” que los salesianos han cumplido en Ecuador, particularmente en la Amazonía y la zona norte de la Sierra. Desde esta mirada, las actividades educativas de los salesianos están orientadas a apuntalar el proce-

so de civilización de los otros diferentes. El principal programa con que cuenta la UPS es el Programa Académico Cotopaxi (PAC), que funciona desde 1994 (siendo oficializado en 1995) en la zona centro-norte andino y sur amazónico, y se concreta en la licenciatura en “Ciencias de la Educación” con la posibilidad de diversas menciones: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales; y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe” (Farfán, 2008, p. 285). El objetivo del PAC estaba vinculado también a profesionalizar a docentes indígenas en funciones, fortaleciendo sus conocimientos propios.

Asimismo, en función de sus principios y orientación, tiene como parte de sus objetivos el propiciar la creación de una sociedad intercultural, por lo que en 2007 se creó el Centro de Estudios Interculturales (CEI), a través del cual se buscaba interculturalizar la universidad. Se logró también crear una maestría en Educación Intercultural, diversas cátedras sobre el tema de la interculturalidad, incluir la línea de investigación intercultural dentro de la universidad, participar en redes de EIB y la apertura de diversas ofertas académicas para pueblos indígenas (Farfán, 2008, pp. 286-287). No obstante, con la reestructuración de la universidad a partir de los parámetros puestos por el gobierno de Correa para todas las universidades mediante la LOES, el CEI ha desaparecido.

Por otra parte, la UPS tiene un programa de apoyo para la inclusión de estudiantes indígenas y afro ecuatorianos a través de la Residencia Universitaria Don Bosco, ubicada al sur de la ciudad de Quito. Esta residencia funciona en lo que anteriormente fue la Hospedería Campesina, iniciada en la década de 1970 con el objetivo de acoger a los indígenas que migraban hacia la ciudad de Quito (M. Farfán, entrevista personal, 24 de noviembre de 2014). Ya como residencia empezó a funcionar en 2011 y en 2013 tomó el nombre de Residencia Universitaria Don Bosco (Di Caudo, 2014, pp. 18-19). En este espacio se brinda hospedaje y alimentación a los estudiantes, así como tutorías personalizadas, y en algunos momentos, apoyo psicopedagógico. Di Caudo (2014,

p. 20) reporta que de 2011 a 2014 habían pasado 54 estudiantes por la residencia, de los cuales 32 habían desertado. La residencia forma parte de un programa de inclusión de estudiantes “interculturales”, englobando en esta categoría a jóvenes indígenas y afroecuatorianos.

Hasta el momento el trabajo desarrollado al interior de la UPS no se ha dirigido a la construcción de una mirada conflictiva y decolonial de la interculturalidad, sino a la visibilización de la diferencia. Lo anterior implica que al interior de la institución no se han desarrollado cambios sustanciales, sino que se concibe a los “estudiantes interculturales” como aquellos que perteneciendo a diferentes grupos culturales tienen la posibilidad de cambiar, ya que desde la visión salesiana “... la educación superior es una forma de ‘movilidad social’, en donde se ve a los estudiantes como gente que debe aprovechar la oportunidad que se les da para ser ‘alguien en la vida’” (Di Caudo, 2014, p. 19).

### *Universidad San Francisco de Quito (USFQ)*

Es una universidad privada, con 25 años de historia, y la más costosa del país. En el proceso de evaluación aplicado por el CEAACES la USFQ fue ubicada en la categoría A, por lo que en la actualidad es considerada como el modelo de universidad a seguir en Ecuador, esto desde la perspectiva del tipo de universidad que el Gobierno de Rafael Correa está impulsando.

La Universidad San Francisco cuenta en la actualidad con uno de los programas que ha llamado más la atención en el país respecto a la inclusión de estudiantes indígenas y afro: el Programa de Diversidad Étnica. El Programa surgió a raíz de la iniciativa de un profesor de biología que trabaja en la Estación de Investigación Tiputini que la universidad tiene en la Amazonia, quien poco a poco fue invitando a jóvenes indígenas a estudiar en la USFQ, logrando con el tiempo el apoyo de la universidad y de fundaciones internacionales para que pudieran obtener becas de estudio.

El Programa inició con cuarenta estudiantes y para 2014 atiende a trescientos, con los cuales están representadas todas las nacionalidades y pueblos del Ecuador, excepto los dos pueblos que se encuentran en aislamiento voluntario. Los estudiantes que forman parte del Programa eligen la carrera que más se apega a sus gustos personales, y el apoyo que reciben está orientado a la búsqueda de becas y de asesoría académica para que ingresen a la USFQ y puedan concluir su carrera.

El fundador y coordinador del Programa señala que dentro de la universidad no hay discriminación hacia los jóvenes, sino que más bien "... los otros indígenas de otras universidades, de las comunidades, cuando les ven a los chicos de aquí dicen que los indígenas y afros de la San Francisco son, voy a usar el término peyorativo que usan entre ellos: 'vos eres un indio plástico' o 'un negro plástico'" (D. Romo, entrevista personal, 15 de diciembre de 2014). Desde el programa no se han promovido cambios a la estructura organizacional o académica de la USFQ, sino que se considera que los estudiantes indígenas y afro que asisten a la universidad deben adaptarse a la vida universitaria, pues se están formando como ciudadanos del mundo, donde la identidad cultural es vista como una cuestión personal.

De entre los egresados de este Programa se encuentra la actual embajadora de Ecuador en China, una mujer shuar, y un hombre kichwa que trabajaba en el Banco Interamericano de Desarrollo en Washington. En este sentido, el Programa de la USFQ es el que se ubica de manera más clara en una versión apolítica, armónica y funcional de la interculturalidad, donde la diversidad cultural es vista en función de su utilidad para la inserción en el mercado laboral.

### *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador (FLACSO)*

A nivel de posgrado, la FLACSO, sede Ecuador, tuvo tres promociones (de 1999 a 2005) de la maestría en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Étnicos, con apoyo de la cooperación belga. Al inicio el programa estaba pensado como un diplomado que tendría cinco promociones, pero por pedido de los estudiantes de la primera promoción

se cambió a maestría, por lo que los recursos alcanzaron para tres promociones (García, 2005, p. 7).

Entre las dificultades enfrentadas para llevar a cabo el trabajo de la maestría se encontraban algunos referentes a la falta de recursos económicos (ya fuera por el retraso en la entrega por parte de la institución financiadora o por la inexistencia de financiamiento para el periodo de elaboración de la tesis), pero también otros relacionados con la falta de hábitos académicos por parte de los estudiantes acordes a los requerimientos del posgrado y a la ausencia de docentes indígenas en el programa (García, 2005, pp. 6-7). Las dificultades académicas se resolvieron mediante tutorías personalizadas y apoyos extracurriculares, mientras que respecto a la ausencia de profesores indígenas se procedió a incorporar algunos para el segundo año del programa (2005, p. 7).

Buena parte de sus egresados y egresadas se han incorporado a la vida política nacional y/o trabajan dentro de organizaciones indígenas locales y/o regionales, aunque el objetivo del programa de estudios no era formar líderes. Respecto a las implicaciones pedagógicas y epistemológicas de esta maestría, ocurrió que "... durante el proceso de aprendizaje no se utilizó ninguna lengua indígena. Se incluyeron saberes indígenas a través de la presencia de docentes indígenas y de autoridades o dirigentes que fueron invitados eventualmente a dialogar con los estudiantes" (García, 2008, p. 299). Además, propició la reflexión al interior de la FLACSO-Ecuador respecto a la necesidad de profundizar en el conocimiento de temas indígenas y contar con líneas de investigación específicas, así como de transversalizar el diálogo intercultural en todos sus posgrados.

## **Programas para la formación docente**

### *Institutos Superiores Pedagógicos e Interculturales Bilingües*

Los Institutos Superiores Pedagógicos e Interculturales Bilingües forman parte de la lucha de las nacionalidades y pueblos indígenas por

tener educación propia. Tienen sus antecedentes en las Escuelas Normales creadas durante las décadas de 1920 y 1930 en toda América Latina para enseñar las lenguas indígenas como lenguas de transición hacia el español. En el caso ecuatoriano el instituto Normal Superior de Guayacamac fue el primero de este tipo, siendo que en la década de 1960 se le convirtió en Colegio (A. Muyulema, entrevista personal, 1 de febrero de 2015).

Durante la presidencia de Jaime Roldós, a inicios de la década de 1980, se crearon los Institutos Superiores Pedagógicos e Interculturales Bilingües, como parte de una demanda que los pueblos tenían guardada en su memoria de lucha por tener una educación que fortalezca lo propio:

Entonces, claro, estos institutos tienen la función de preparar docentes indígenas para que vayan a sus escuelas y puedan promover el uso de sus lenguas y hacer educación en sus lenguas. Pero todavía en esa época, desde el punto de vista antropológico, no existe un concepto de cultura que incluya los saberes indígenas. Estos son vistos como supersticiones, como saberes que no tienen validez, o culturas que no tienen validez. Entonces sigue predominando un concepto occidental de cultura, un concepto casi idealista de cultura, asociado con la alta música, los libros, la cultura escrita y cosas así. Hay poca valoración de los que es indígena. Entonces los Institutos se crearon en ese espíritu y lo importante en esos Institutos es la lengua (A. Muyulema, entrevista personal, 1 de febrero de 2015).

Así, se crearon los 5 Institutos sin cambiar su estructura curricular y sólo enfatizando la enseñanza de la lengua<sup>7</sup>. No obstante, la metodología de enseñanza y análisis de la lengua propia era deficiente, por lo que los estudiantes que llegaban a entrar a los Institutos y que eran hablantes de una lengua indígena no adquirirían herramientas para enseñar

---

7 Los Institutos se ubican en las provincias de Chimborazo, Cañar, Sucumbios, Pastaza y Morona Santiago. Existe un sexto Instituto en Quito (Instituto MACAC), que es poco reconocido en la actualidad.

su lengua, mientras que los que no eran hablantes de estas lenguas, no las aprendían a hablar (A. Muyulema, entrevista personal, 1 de febrero de 2015). En los Institutos predomina una noción de interculturalidad funcional con fuerte énfasis en la revitalización lingüística, aunque sin lograrla del todo en la práctica. Asimismo, es importante señalar que los títulos que otorgan estos Institutos son con el grado de tecnicatura, no de licenciatura.

A raíz del proceso de evaluación hecho a las instituciones de educación superior, la que se aplicó a los Institutos dio como resultado que no aprobaron, por lo que hubo una discusión sobre qué hacer con ellos. Finalmente, la decisión tomada fue no cerrarlos, debido a dos factores. El primero tiene que ver con que al haber cerrado la Amawtay Wasi (cuyo caso se abordará más adelante), sólo quedaban estos Institutos como opción de educación superior intercultural, además, a diferencia de la UINPI-AW, los Institutos si eran públicos; es decir, responsabilidad del Estado. Así, era mejor no cerrarlos para evitar conflictos y posibles señalamientos contra el gobierno. El segundo apunta a que se decidió no cerrarlos porque se les convertirá en Institutos tecnológicos; es decir, ya no estarán dedicados a cuestiones pedagógicas, sino a formar tecnólogos en función de la orientación productiva de la región donde se ubican. Este es el proceso en el que se encuentran actualmente. Adicionalmente, con la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se pretende que la formación de todos los docentes sea en ella, por lo que ya no serán necesarios estos Institutos.

## **Programas de formación no docente en IIES oficiales**

### *Instituto Técnico Jatun Yachay Wasi*

Este Instituto existe formalmente desde 1995 –aunque su trabajo de reflexión viene desde finales de la década de 1980–, e imparte cuatro tecnicaturas: Agropecuaria Andina, Medicina Andina, Construcción Andina y Promoción y Defensoría Social. Se ubica a las orillas de la Laguna de Colta, provincia de Chimborazo. El nombre del Instituto

significa “La casa del gran saber” y basa su trabajo en el modelo de *universitas*, lo que quiere decir que “todas las filosofías, todas las formas de pensar, todas las diversidades de ideas de pensamientos son totalmente bienvenidas” (C. Guanolema, entrevista personal, 22 de diciembre de 2014). Su objetivo es fortalecer los saberes de los pueblos que habitan a lo largo de toda la cordillera de los Andes.

Su planteamiento implica que “los conocimientos, los saberes de los pueblos, se transmitan por los conocedores, por la gente del pueblo” (C. Guanolema, entrevista personal, 22 de diciembre de 2014). En su caminar han buscado construir un modelo organizativo que enfatice el trabajo con los conocimientos andinos por sobre lo político, para así evitar tener problemas con el gobierno y se pierda el reconocimiento de los estudios. El Instituto funciona pues bajo una mirada de interculturalidad apolítica y armónica, desde donde se plantea que la recuperación de los saberes andinos es un proceso aséptico políticamente:

...nuestros mentores tuvieron mucho cuidado con eso. Eso significa que: ¿estuvo alejado del movimiento indígena?, no; ¿estuvo dentro del movimiento indígena?, tampoco. Entonces siempre tuvieron esa distancia correspondiente, y ahora de igual forma tratamos sobre manera mantenernos en ese estilo original. Manteniendo netamente un espacio donde se pueden discutir temas, pero sin que uno de esos temas conlleve, en mayor o menor medida, hacia el protagonismo político y social (C. Guanolema, entrevista personal, 22 de diciembre de 2014)

Actualmente el Instituto se encuentra en el proceso de evaluación por parte del CEAACES, para lo cual han tenido dificultades relacionadas a que hay elementos de su modelo educativo que no son considerados dentro de los parámetros de evaluación. Por ejemplo, la presencia de profesores sin título, pero especialistas en el conocimiento andino desde la experiencia de vida. César Guanolema menciona que desde el Instituto Técnico Jatun Yachay Wasi ven a la UINPI-AW como su “hermano mayor”, ya que ha sido la única IIES en Ecuador que ha tenido el reconocimiento oficial de los títulos de licenciatura.

## Programas de IIES que se han construido desde abajo

### *Universidad Intercultural Kawsay (UNIK)*

La UNIK forma parte de un esfuerzo compartido entre tres países andinos a partir del apoyo de la cooperación internacional. Surgió vinculada a una experiencia de educación popular en la universidad de Linköping, Suecia. “Era muy ligada al concepto de *tinkuy*, del encuentro en lo comunitario” (E. Rivera, entrevista personal, 19 de diciembre de 2014). Su origen se encuentra en el año de 1994, al conformarse la Red Intercultural Tinkuy, “...creada como un espacio de intercambio entre organizaciones del movimiento indígena de Perú, Bolivia y Ecuador, con organizaciones sociales y de educación popular de Finlandia, Dinamarca y Suecia<sup>8</sup>” (Churuchumbi, 2006, p. 21). Con este antecedente, la propuesta de la UNIK se echó a andar en “... Baños, Ecuador, el año 1995 en el contexto de un encuentro de organizaciones indígenas de los tres países andinos: Perú, Bolivia y Ecuador” (Saavedra, 2008, p. 115).

El entendimiento que se tenía acerca de la universidad era como un espacio vinculado a la cultura, no sólo al ejercicio profesional, y que por lo tanto debería “... constituirse en el centro del diálogo de saberes y conocimientos que tienen que ver con la diversidad (...) debe tener como objetivo principal la investigación e innovación del conocimiento en función de mejorar la calidad de vida y propiciar el desarrollo de la sociedad” (Churuchumbi, 2006, p. 42). Tiina Sarensranta (citada en Churuchumbi, 2006, p. 22) señala que el proyecto de esta universidad no buscaba “... dar oportunidades de formación académicas ‘para los pobres’, sino la creación de un sistema propio de educación superior que tenga sus fundamentos en las culturas indígenas de los tres países andinos [involucrados]”.

---

8 La creación de esta Red fue fundamental para la sistematización del pensamiento propio andino y el surgimiento de intelectuales indígenas de los tres países involucrados en el proyecto (T. Cordero, comunicación personal, 24 de abril de 2015).

La metodología de trabajo de la UNIK se basaba en la “investigación comunitaria”. Funcionaba bajo un sistema semi-presencial que permitía a los estudiantes analizar el “conocimiento científico comunitario” en tres etapas: recuperar, sistematizar y conceptualizar (Churuchumbi, 2006, pp. 52-55). Para lograr este trabajo, sus actividades se organizaban en función de los ciclos naturales andinos: el ciclo agroecológico, el ciclo vital, el ciclo ritual y el ciclo astral (pp. 30-33). Todo su modelo pedagógico estaba construido sobre la base de la cosmovisión andina, partiendo de la *chakana* y sus cinco dimensiones: *yachay*, *ruray*, *munay*, *atiy* y *chawpi* (pp. 24-29), así como del respeto de los principios de comunitarismo, solidaridad, reciprocidad, *ayni* e interculturalidad (pp. 34-38).

Al inicio sus actividades estuvieron orientadas a realizar encuentros formativos y actividades de debate en torno a y en espacios comunitarios. Así, en 1997 iniciaron los cursos de “Pedagogía intercultural” auspiciados por la Universidad de Linköping de Suecia, y a partir del 2000 los cursos en Derechos Indígenas y en Derechos de los Pueblos Indígenas y Negros, apoyados por la Universidad Abo Akademi de Finlandia (Churuchumbi, 2006, p. 21). Pero con el paso del tiempo la misma gente que participaba en estas actividades vio a la UNIK como una posibilidad para obtener un título. Así, en un primero momento se buscó el respaldo de universidades ya existentes en cada país, pero esto no se logró, por lo que se pensó en obtener el apoyo de las universidades sueca y finlandesa que ya habían estado apoyando el proceso. Para el año 2000 se constituyó la Fundación de las Culturas Indígenas “Kawsay” en Ecuador, y fue está la instancia encargada de impulsar la gestión de UNIK en el país (Churuchumbi, 2006, p. 22). En el caso de Ecuador, se lanzó en 2001 la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, bajo la idea de que los títulos fueran otorgados por la Universidad de Linköping, pero un cambio en el Gobierno sueco provocó la retirada del apoyo económico al proyecto, y del respaldo de la Universidad de Linköping.

Una vez que la UNIK perdió el respaldo legal de la universidad sueca, se acercaron a pedir el apoyo de la Amawtay Wasi para que sus

títulos fueran reconocidos, ya que para ese entonces la Amawtay ya había sido reconocida por el gobierno ecuatoriano, aunque la negociación para el reconocimiento de la Awawtay implicó aceptar que esta sería la única universidad intercultural que se aprobaría en el país. La alianza UNIK-Amawtay Wasi no se pudo concretar debido a diferencias en los proyectos de estas dos universidades: “la Universidad Amawtay Wasi tenía una lógica ligada un poco al pensamiento más desde la cosmovisión y la cultura, y la Kawsay era mucho más ligada a la educación comunitaria, en las comunidades, con la gente (E. Rivera, entrevista personal, 19 de diciembre de 2014). En este sentido, la noción de interculturalidad que estaba detrás de la UNIK se vincula con los planteamientos de la interculturalidad conflictiva y decolonial, pero la falta de alianzas entre actores con intereses afines no permitió la continuidad del proceso. Así, la UNIK desapareció en Ecuador, aunque hubo experiencia acumulada en los talleres comunitarios que se estuvieron impartiendo.

### *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW)*

La UINPI-AW surgió a raíz de minkas de pensamiento desarrollada a finales de la década de 1990, una vez que desde la CONAIE retomaron el proyecto de crear una universidad propia. Dicho proyecto se había venido retrasando pues primero se puso énfasis en generar el sistema de educación básica, pero después fue evidente que hacía falta una opción de educación superior para no dejar trunco el proceso formativo. Así, se empezaron a desarrollar reuniones para la formulación de la universidad, con la coordinación entre la CONAIE, la DINEIB y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Durante los primeros años hubo un trabajo de colaboración entre estas tres instancias, y para el año 2000 se contaba ya con una propuesta que fue presentada a las autoridades gubernamentales encargadas de dar el reconocimiento oficial de los estudios y aprobar la creación de una nueva universidad. Cabe destacar que desde un inicio el proyecto de esta universidad estuvo orientado a la mirada de la interculturalidad crítica, que partía del

reconocimiento de la posición subordinada de los pueblos indígenas en el contexto nacional y hacía especial énfasis en el nivel epistemológico de esa relación. En este sentido, buena parte de sus esfuerzos se centraron en la construcción de un modelo educativo fundamentado en el pensamiento kichwa, con la clara intención de superar la colonialidad del poder y del saber instalado en las universidades convencionales para construir una “interculturalidad epistémica” (Walsh, 2007).

El proceso llevó varios años, y fue hasta el 2004 que se logró se aprobara la creación de la UINPI-AW, no sin antes tener que hacer adecuaciones al modelo generado en primera instancia, para así cumplir con los requisitos que pedía el gobierno. No obstante, la oficialización de la universidad trajo consigo un primer problema. El debate interno acerca del momento en que se oficializó la Amawtay Wasi apunta a que este fue justamente también el momento que determinó su cierre. Esto se debe a la forma en que la UINPI-AW fue reconocida legalmente, ya que se le creó como institución privada. El texto del artículo 1 de la Ley de Creación de la UINPI-AW, publicada en el Registro Oficial el 5 de agosto de 2004, es el siguiente: “Créase la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, como institución particular autofinanciada, de derecho privado con personería jurídica, sin fines de lucro, con autonomía académica, administrativa y financiera...”. Por su parte, el artículo 2 señala: “Se reconoce legalmente como patrocinadores de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE; y, el Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI”.

Este elemento de inicio marcó el rumbo de un conflicto que se mantiene hasta nuestros días. Cuando se emitió la Ley de creación de la Amawtay Wasi la CONAIE y el ICCI fueron las instituciones que respaldaron la universidad, quedando en la práctica en manos del ICCI, como una institución privada. Esto generó molestia entre el personal de la DI-NEIB que había participado en la creación del modelo de la universidad,

pues vieron, desde su perspectiva, el proceso como un acto de egoísmo por parte de Luis Macas para quedarse con el trabajo realizado en colectivo. La molestia del personal de la DINEIB se debe a que participaron sin ningún sueldo, por comisión de servicios, y porque al momento de elaborar el proyecto se usó sus nombres y de la infraestructura de los Institutos Pedagógicos Interculturales para sostener que se contaba con los docentes y los edificios necesarios para la apertura de los campus de la UINPI-AW.

Otro elemento que limitó a la Amawtay Wasi desde su creación fue el condicionamiento a que pasaran cinco años antes que la universidad pudiera llevar a cabo actividades académicas fuera de Quito. Esto resultó ser un gran problema, pues la Amawtay estaba pensada para estar en el territorio de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, no en la capital. El modelo kichwa céntrico que se había generado, fue otro aspecto que desde el inicio representó un problema para la universidad, ya que toda la propuesta filosófica se basa en la forma de ver el mundo de los kichwa. Finalmente, las dificultades económicas no permitieron contar con personal de planta en la universidad, por lo que quienes la mantenían a flote eran pocas personas, lo que dificultaba tener al día los procesos administrativos y contar con un equipo académico que supervisara las actividades continuamente.

La UINPI-AW ofrecía las trazas-caminos-licenciaturas en Ciencias de la Educación con Mención en Pedagogía Intercultural, Arquitectura con Mención en Arquitectura Ancestral y la Ingeniería en Agroecología, con sedes en Conocoto, Tabacundo, Saraguro y Macas. En cada una de las chakras no se contaba con instalaciones propias, sino que se recurría a espacios comunitarios que eran prestados para las sesiones presenciales de los fines de semana. El modelo de trabajo de la Amawtay Wasi implica estar en las comunidades, involucrados en los procesos de la vida cotidiana, por lo que no consideraban como algo prioritario el contar con instalaciones propias y/o equipamiento, pues veían a las comunidades como sus espacios de aprendizaje.

Su metodología de trabajo estaba orientada al fortalecimiento de las formas de vida de los pueblos indígenas, mediante la reflexión de la cotidianidad. E enfoque pedagógico de la universidad se caracterizaba por centrarse en el aprendizaje, no en la enseñanza. Cada semestre estaba organizado por tres o cuatro módulos, que correspondían a las asignaturas de contenido propios de cada traza (licenciatura). Además de estos módulos de contenido, se daban a lo largo del semestre otros tres módulos: el investigativo, el emprendimiento y el conversatorio. Estos últimos módulos que estaban presentes en cada semestre eran los distintivos del modelo de la universidad, porque eran espacios de construcción colectiva del conocimiento sobre la base de la práctica.

Estas características de la UINPI-AW la hacían ser diferentes de otras IES, por lo que cuando se llevó a cabo el proceso de evaluación de las universidades del país, los resultados obtenidos no fueron positivos. Dicho proceso inició en 2008 cuando se promulgó el Mandato Constitucional 14. A través del entonces Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), se inició la construcción de un modelo de evaluación para las IES ecuatorianas, poniéndolo en marcha como especie de diagnóstico entre junio y octubre de 2009 y tomando como base 4 criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Los resultados de este diagnóstico arrojaron una primera propuesta de categorización de las IES, colocándolas según su calidad en diferentes posiciones que iban de manera descendente desde la letra A hasta la E. En la clasificación hecha por el CONEA en 2009 resultaron 26 IES dentro de la categoría E, para las cuales la recomendación era eliminarlas, a excepción de una, que fue la UINPI-AW, sobre la cual se recomendó elaborar un modelo de evaluación acorde al enfoque intercultural.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que fue creado en agosto de 2011, retomó el trabajo de la evaluación a las universidades. El CEAACES partió, al igual que el CONEA en 2009, de cuatro criterios para realizar la evaluación de las IES, aunque sufrieron modificaciones:

1) academia, 2) currículo e investigación, 3) soporte pedagógico y 4) gestión y política institucional. Las 26 IES que habían sido colocadas en la categoría E en 2009, fueron agrupadas en tres tipos de resultados a partir de la nueva evaluación que se llevó a cabo en 2012: 1) “aceptable”, 2) “parcialmente aceptable” y 3) “no aceptable”. Tres fueron ubicadas en el primer grupo, ocho en el segundo, catorce en el tercero y uno no fue categorizado. Las del primer grupo se salvaron de ser cerradas, las del segundo se mantuvieron abiertas pero con algunas restricciones, mientras que la que no fue categorizada se debía sujetar a un nuevo proceso de evaluación en 2013.

El proceso de evaluación seguido en 2013 estuvo cargado de problemas, algunos derivados de la premura con que el CEAACES llevó a cabo la evaluación –dado que el plazo para dar resultados se les terminaba–, y otros, de las tensiones entre el personal de la Amawtay Wasi y los evaluadores. El resultado final volvió a ser negativo para la Amawtay Wasi, decretándose el 4 de noviembre de 2013 el cierre de la universidad “por falta de calidad”. El daño a la Amawtay ya estaba hecho desde el primer resultado de 2009, pues este había prohibido el ingreso de nuevos estudiantes y había producido una desbandada de los ya existentes por temor a que su universidad fuera cerrada y porque les surgieron dudas sobre la calidad de la educación que recibían. Esto se sumaba a los problemas financieros de la Amawtay, que eran aún más grandes a raíz de las políticas del correísmo orientadas a eliminar los apoyos que la cooperación internacional realizaba a las organizaciones indígenas.

Una vez que se concretó el cierre de la Amawtay Wasi se hicieron patentes dos motivos: uno de tipo político, que hacía énfasis en que el cierre de la universidad se debía a una retaliación política del gobierno contra la CONAIE, pero además, de una violencia epistémica contra los pueblos indígenas; otro, el de la calidad, que señalaba la inexistencia de condiciones académicas para denominar a la Amawtay Wasi como universidad, siendo el principal problema detectado la falta de personal docente de tiempo completo calificado, así como desorden adminis-

trativo dentro de la universidad. En este sentido es importante señalar que las recientes reformas que se orientan a interculturalizar todo el sistema educativo ecuatoriano, sobre la base de lo consignado en la Constitución nacional, está supeditado a los estándares de calidad, tal como señala el inciso b del artículo 3º. de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), al declarar como uno de los fines de la educación: “El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad”. Por su parte, la LOES señala en su artículo 93 que el principio de calidad “consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”. Pero desde estos planteamientos queda en el aire lo que se entiende por calidad, y con qué mirada de lo intercultural se vincula.

A este respecto el CEAACES señala que para identificar que una universidad está mejorando su calidad debe desarrollar acciones de manera permanente y sistemática para lograr su misión y visión, además de responder “a las necesidades de la sociedad y aportando al cumplimiento de los objetivos del país” (CEAACES, 2014, p. 84). Así consignada, la calidad de la educación superior queda supeditada a la visión de país que el gobierno tenga. En el manifiesto “El modelo de evaluación de las universidades ecuatorianas. Apuntes críticos para el debate”, circulado el 7 de abril de 2014 y firmado por poco más de 110 docentes de diferentes universidades ecuatorianas, se señalan como problemas de la noción de calidad del gobierno el que se le equipara con cierto tipo de productividad académica y de eficiencia administrativa, además de que produce un ranking que categoriza a las universidades según modelos comerciales. El predominio de este tipo de factores hace evidente una visión tecnocrática de la calidad universitaria, donde difícilmente podrían haberse propuesto de educación intercultural desde un posicionamiento crítico y decolonial.

Finalmente, a raíz del resultado negativo de la evaluación de la Amawtay Wasi, se han dado procesos interesantes para mantener con vida la institución, siendo que en la actualidad existen dos Amawtay Wasi, y una que está en proyecto. Las dos que existen son: la Amawtay Wasi que pasó a ser controlada por el gobierno ecuatoriano para garantizar que las generaciones que estaban estudiando puedan concluir sus estudios, bajo lo que se ha denominado como Plan de contingencia; y, la Pluriversidad Amawtay Wasi, que es una organización comunitaria creada por ex integrantes de la universidad para darle continuidad al proyecto desde la vía no oficial, con el respaldo de la RUIICAY y la Ecuador *Runakunapak Rikcharimuy* (ECUARUNARI). La que está en proyecto es la intención de un grupo de fundadores de la Amawtay Wasi de convencer al Gobierno ecuatoriano de que no derogue el decreto de creación de la Amawtay Wasi y sea reconocida como universidad estatal.

## Conclusiones

A pesar de que la incorporación de la mirada intercultural en la Educación Superior es una tendencia compartida en diferentes países de América Latina, el sentido que está detrás de esta denominación y sus prácticas varían sobremanera. Las relaciones interculturales siempre han existido, pero han estado caracterizadas por la construcción de procesos de dominación e imposición de un modelo de vida para todos los colectivos humanos, por lo que uno de los principales retos de la interculturalidad en educación es el de asumir una visión conflictiva y decolonial. Lograr transformaciones de la ideología de la “blanquitud” es un camino largo y sinuoso, y aunque hay intentos para lograrlo a nivel de la educación superior mediante la implementación de propuestas interculturales, queda mucho trecho por avanzar.

En el Ecuador predominan las experiencias de inclusión de estudiantes indígenas –y más recientemente, de afros– en IES convencionales, lo cual implica que no se han dado cambios en su estructura organizativa, ni en los conocimientos predominantes en los currículos. Así, de manera general este tipo de experiencias parten de una noción

de interculturalidad apolítica y armónica en donde la sola inclusión de estudiantes antes relegados de la educación superior parece ser su meta. No obstante, al ver de manera más cercana las experiencias, resulta que aunque apunten exclusivamente a la profesionalización de estudiantes indígenas, la labor posterior de esos profesionales puede abonar a la construcción de una interculturalidad crítica (como es el caso de algunos egresados del CIEI de la PUCE y de la maestría de FLACSO) o a la reproducción de la interculturalidad funcional (como es el caso de la mayoría de los egresados de la USFQ).

En lo referente a la formación docente desde los Institutos Superiores Pedagógicos e Interculturales Bilingües, a pesar de ser parte de una conquista del movimiento indígena, se han enfocado los esfuerzos en la revitalización lingüística, aunque sin lograr los resultados esperados, además de encontrarse en un proceso de transformación con fines más tecnológicos.

En cuanto a IIES, la única opción de formación a nivel de tecnificación se da en el Instituto Jatun Yachay Wasi, desde donde se asume una visión apolítica y armónica de la interculturalidad, pero que realiza una importante labor de fortalecimiento de los conocimientos andinos. A nivel de licenciatura, la UNIK fue una experiencia que realizó modificaciones en los ámbitos epistemológico y político, pero dejó de funcionar debido a factores de organización interna y externa. En el caso de la UINPI-AW, a pesar de haber construido su propuesta educativa desde una visión conflictiva y decolonial de lo intercultural, ha visto truncado su camino debido a la preeminencia de un modelo occidental de la idea de universidad y de la noción de calidad educativa, pero también por las diferencias al interior de las organizaciones indígenas. En este sentido, pareciera ser que las posibilidades de construcción de experiencias de educación superior que aborden lo intercultural desde una mirada crítica en Ecuador pasan por resolver primero las discrepancias internas de las organizaciones indígenas para tener la solidez organizativa que

permita sostener este tipo de experiencias, cuenten o no con el reconocimiento de validez de estudios por parte del Gobierno.

Por último quisiera recalcar que por el simple hecho de partir de una visión de interculturalidad crítica no quiere decir que los resultados de las IES o IIES se orientarán a la construcción de relaciones interculturales más equitativas. Lo anterior se debe a que la interculturalidad más que ser un aspecto normativo es un proceso vivencial, lo que implica reconocer las formas en que mediante nuestro hacer cotidiano reproducimos las relaciones de dominación para con los otros, con el fin de transformar nuestras formas de interactuar y de manera colectiva subvertir el sistema económico y político dominante. Cuando la orientación de la Educación Superior está dada exclusivamente por la profesionalización que permite competir en un mundo dominado por la meritocracia de papel y los requerimientos del mercado laboral, no es posible hablar de la existencia de una experiencia de educación intercultural crítica. El horizonte al que apunta la mirada de la interculturalidad crítica es uno en el que se potencializan formas otras de relacionarnos, donde lo que importa es el sujeto colectivo presente en el nosotros, a diferencia del individuo blanqueado y entronizado por la modernidad occidental.

## Bibliografía

- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33, 66-77. Número especial.
- (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En: M. Bertely Busquets, Dietz, G., y Díaz Tepepa, M.G. (Coord.), *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 41-79). México: ANUIES / COMIE.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2008). De la ventriloquia a la etnofagia o la etnitización del desarrollo rural en los Andes ecuatorianos. En: M. Martínez Mauri y E. Rodríguez Blanco (Coord.), *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción y la reinterpretación de lo global en lo local* (pp. 113-136). España: Donostia/Ankulegi Antropologia Elkarte. Recuperado de: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0707Solo-Zaldivar.pdf>

- Carvajal, I. (2013). Tecnocracia y democracia en el ocaso de la universidad ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90, 47-64.
- CEAACES (2014). *Informe de rendición de cuentas 2013. Camino a la excelencia*. Quito: CEAACES.
- Churuchumbi, G. (Comp.) (2006). *Derecho y pedagogía intercultural. Experiencia y perspectiva metodológica y pedagógica*. Ecuador: Fundación Kawsay/Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Abo Akademi Finlandia.
- Di Caudo, M.V. (2014). *Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador*. Ecuador: Abya-Yala.
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Serrano, F. (2005). "Informe de seguimiento y evaluación. Postgrado en Ciencias Sociales para Asuntos Indígenas (NI 17380/13 – ECU/00/005)". Documento inédito.
- (2008). La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). En: D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 297-304). Caracas: UNESCO-IESALC.
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM, CLACSO.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya-Yala.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- (Coord.) (2009a). *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desa-*

- *ños*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- (Coord.) (2009b). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC
- (Coord.) (2012). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- (2013). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En: S.E. Hernández Loeza, et al. (Coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 155-178). México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Mendoza Orellana, A. (2008). La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En: D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 275-284). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Montaluisa, L. (2008). Historia de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. En: C. Vélez Verdugo (Coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social. Normas legales-Ecuador* (pp. 47-77). Ecuador: Care Internacional, Ecuador.
- Oviedo, A. (2013). Revolución educativa o recolonización posmoderna. En: VV. AA., *El correísmo al desnudo* (pp. 246-262). Ecuador: Monte Cristi Vive.
- Pacheco Olea, L.A., & Pacheco Mendoza, R. (2015). Evolución de la educación superior en Ecuador. La revolución educativa en la universidad ecuatoriana. *Pacarina del Sur. Revista de pensamiento crítico latinoamericano*, 6(23). Recuperado de: <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana> Prohibida su reproducción sin citar el origen.
- Saavedra, J. L. (2008). Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (Bolivia). En: D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 115-124). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Villavicencio, A. (2014). *Innovación, matriz productiva y universidad. Por qué Yachay es una estrategia equivocada*. Ecuador: Fundación Hernán Malo González/Corporación Editorial Nacional.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- (2009a). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *TUKARI. Espacio de comunicación intercultural*, 2(11), 6-7.
- (2009b). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

# Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los /las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS

---

*María Fernanda Solórzano Granada<sup>1</sup>*

## Introducción

La educación indígena en la provincia de Cotopaxi nació conjuntamente con la lucha por la tierra debido a la necesidad de saber leer y escribir en el escenario de las negociaciones de la posesión de las tierras en el marco de la reforma agraria en el Ecuador<sup>2</sup>. Es precisamente, en este contexto en el que la Pastoral de la Parroquia de Zumbahua (integrada por la organización italiana de voluntarios Matto Grosso y la comunidad de padres salesianos) y los dirigentes indígenas de la zona promovieron los primeros proyectos educativos de alfabetización<sup>3</sup> que, para los años ochenta, en varias comunidades del sector tenían conso-

---

1 Comunicadora Social. Mtra. en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Profesora-Investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Investigadora del Centro de Ecología Política-UPS.

2 Únicamente hasta 1973 que se realiza la reforma agraria en el Ecuador, los indígenas andinos logran ser asumidos como sujetos libres. Ampliar en J. Sánchez Parga (2002).

3 En 1976, se crea la primera escuela indígena en la comunidad de Guayama, parroquia de Chugchilán y en 1977 en la parroquia de Zumbahua (Granda & Iza, 2012).

lidados sus propios centros educativos. Para 1995, cuando el Proyecto Académico Cotopaxi (PAC) fue creado por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, estaba afianzado un sistema de escuelas que cubrían las demandas de formación en la provincia de Cotopaxi. Este sistema es conocido como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), contaba con instituciones educativas a nivel preescolar, escolar, educación media y alfabetización, por lo que la necesidad de construir una institución de nivel superior se vio cristaliza a través de la propuesta del PAC, el cual se pone en marcha con cuatro menciones: Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe y Docencia Media Intercultural Bilingüe.

El Proyecto Académico Cotopaxi inicia su funcionamiento en la parroquia de Zumbahua con cincuenta alumnos/as provenientes de distintos cantones de la provincia, con el objetivo de profesionalizar docentes identificados con su contexto socioeconómico y cultural para promover cambios en la población indígena (Granda & Iza, 2012).

Debido a los requerimientos y demandas de la población estudiantil, en el año 2004 el PAC cambia su domicilio a la ciudad de Latacunga y se institucionaliza como Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, ampliando sus centros de apoyo en las ciudades de Otavalo, Cayambe, Riobamba, Simiatug y Wasakentsa<sup>4</sup>, actualmente la Carrea cuenta un universo estudiantil de 354 alumnos/as.

La Carrera ha contribuido en la profesionalización como docentes indígenas en las comunidades rurales, así como a la formación personal para la recuperación de su identidad, tema de vital importancia en las comunidades indígenas actuales donde los cambios identitarios se presentan como un fenómeno creciente.

---

4 Desde la creación del PAC en 1995, son 852 las personas que han obtenido el título en Educación Intercultural Bilingüe (Archivo de la secretaria de la UPS, 2015).

El fortalecimiento identitario y la valoración a la cultura propia ha sido un tema discutido durante toda la Carrera con profesores y alumnado, lo que ha conllevado a sostener prácticas de enseñanza- aprendizaje desde un punto de vista social y cultural (Granda & Iza, 2012).

De tal manera que, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, constituye un desafío educativo en torno a la educación puesto que se ha destacado por su vinculación con los procesos políticos y participativos de las nacionalidades y pueblos indígenas.

Además, desde la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe se propicia la discusión sobre la incidencia y fortalecimiento de la educación en las comunidades indígenas, razón por la cual, en el desarrollo del proceso investigativo de los y las estudiantes para obtener su titulación, las discusiones, conflictos y problemas en las instituciones educativas ecuatorianas emergen como una principal problemática en sus territorios.

Como bien señalan Granda & Iza (2012), la experiencia del PAC nació con el objetivo de construir una “educación propia” en las zonas indígenas, es decir “formar un docente arraigado en su comunidad y con experticia para desarrollar procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural, lingüística y política” (p. 677), así la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe se ha consolidado como una propuesta sólida en el campo de profesionalización a docentes indígenas en el Ecuador.

Es precisamente dentro de esta propuesta de educación superior que se inscribe esta publicación, puesto que relata la experiencia de compartir el proceso investigativo entre una profesora investigadora y las propias experiencias de estudiantes que se titularon como licenciados/as en Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de presentar un análisis sobre las diferentes perspectivas y posiciones de cada sujeto sobre la situación educativa en sus comunidades, evitando ser un texto que se limite a presentar una posición en particular para entender una problemática (Rosaldo, 2000).

## Breve explicación metodológica

El enfoque y los procedimientos metodológicos que los y las estudiantes utilizaron para la realización de sus estudios de titulación proceden de tradiciones cualitativas de investigación donde se enfatizaron las prácticas y percepciones de los sujetos con quienes se realizó la investigación. De tal manera que se realizó una co-producción de información más que la captura de información entre los y las estudiantes de la Carrera, los miembros de la comunidad y la docente tutora.

Este énfasis de investigación centrado en la práctica y en los actores sociales puede ser percibido en distintas obras a lo largo de la historia de las ciencias sociales –a través de teóricos como P. Bourdieu, A. Giddens, K. Barth, entre otros– las cuales han tenido diferentes impactos e influencias para reconocer la importancia de la presencia de sujetos históricos, así como de sus acciones.

Concretamente, en la investigación realizada por los y las estudiantes se priorizó el método etnográfico, el cual permitió documentar las prácticas de los actores en sus contextos sociales y culturales (Hammersley & Atkinson, 1994).

Específicamente, la investigación realizada por los y las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe se desarrolló en seis comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, Casa Quemada, Salamalag Atápulo, San Isidro, Maca Grande, Alpamala 5 de Junio y Malqui, así como en el barrio de migrantes indígenas Loma de Panecillo en la ciudad de Latacunga y en la Escuela del Milenio Cacique Tumbalá de la parroquia de Zumbahua, retomando la técnica de conversación tematizada (Goetz & Le Compte, 1988), que es una estrategia de investigación mediante la cual se trata de obtener respuestas mediante la explicación de criterios relacionados de forma abierta, espontánea y que tenga características de una conversación amigable, como el diálogo, en razón de que hay confianza y amistad (entrevista etnográfica).

Además, se priorizó una investigación procesual, histórica para comprender el contexto de cada una de sus comunidades puesto que la historia hacendaria<sup>5</sup> en las comunidades indígenas, cumple un papel fundamental para comprender el proceso educativo en la provincia.

Adicionalmente, para la realización de este artículo se retomó el enfoque metodológico de interfaces sociales propuesto por N. Long (1994, 2002, 2007) que permite realizar un análisis de las *discontinuidades* en la vida social, las cuales se caracterizan por “discrepancias en términos de valores, intereses y poder” (Long & Villareal, 1994, p. 7), estas interfaces ocurren en los momentos donde se intersectan diferentes y conflictuantes *mundos de vida* (Giddens, 1995).

Para realizar este análisis sobre la educación intercultural fue necesario conocer las percepciones, representaciones y propuestas desde la mirada de los/las estudiantes quienes serán los futuros docentes interculturales bilingües del Ecuador, así como de los/las comuneros. En este sentido, el enfoque de interfaz puede otorgarnos las herramientas analíticas necesarias para abordar la situación educativa intercultural actual desde un enfoque integral.

## **La educación intercultural en las comunidades de Maca Grande y San Isidro**

Las actuales escuelas en las comunidades del sector Maca Grande, surgen a partir de la creación de los centros de alfabetización para adultos en idioma kichwa, impulsados durante el gobierno del ex presidente Jaime Roldós Aguilera a finales de la década de los setenta y principios de la década de los ochenta, así como la presencia del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC), que se encontraba operando en la parroquia de Zumbahua y Chugchilan, bajo la administración de la Misión Salesiana.

---

5 Es un modelo basado en la explotación de la mano de obra indígena por parte de los propietarios de las haciendas, sin recibir ningún derecho como trabajadores.

Las escuelas del sector de Maca Grande pasaron a formar parte de la Red de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi el 15 de noviembre de 1988.

Cinco años más tarde, el 17 de septiembre de 1993, se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, bajo esta cronología nacional y local se legalizan las instituciones educativas primarias en Maca Grande, la última en instaurarse fue en el año 2000 a 2001, en el sector de Maca Milimpungo que hasta la actualidad no dispone de un nombre.

La educación intercultural bilingüe ha predominado en todo el territorio de la comunidad de Maca Grande y ha significado una conquista y reivindicación identitaria para la población indígena ecuatoriana desde la década del setenta, a pesar de sus debilidades y aciertos<sup>6</sup>.

Actualmente, en Maca Grande existen siete instituciones educativas ubicadas en los sectores de Acchi, Atápulo, Maca Centro, Chuquiraloma, Laywa, Milimpungo, y Ugshaloma, las mismas que hasta el 31 de marzo del 2011 dejaron de pertenecer a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, debido a que entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la cual en su artículo 30 plantea la unificación de las instituciones educativas en circuitos y distritos lo que ha cambiado la dinámica administrativa en las instituciones, así lo afirman los docentes de Maca Centro.

“Con los circuitos y distritos zonales hay que viajar lejos para hacer cualquier trámite, además todavía no entendemos cómo mismo funcionan” (Conversación con docentes, enero de 2015).

Según varios testimonios de docentes y pobladores de Maca Grande, a partir de la aprobación de la LOEI, la educación en la comu-

---

6 En los primeros años de creación de las instituciones interculturales bilingües en la sierra central ecuatoriana predominó la presencia de profesores mestizos foráneos que aceleró y provocó varios cambios estructurales en las comunidades indígenas. Ampliar en Llanos, D. (2013).

nidad se vio trastocada. Uno de los principales cambios fue la contratación de docentes no nativos quienes están desvinculados de la cultura, costumbres, tradiciones e identidad de las comunidades de Maca Grande, y, sobre todo, desconocen del proceso histórico de lucha que tuvieron los pueblos y nacionalidades indígenas (emancipación del sistema hacendario, acceso a la tierra, y lucha por una educación propia), lo que ha ocasionado la transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desligándose de una realidad concreta. Así lo confirma uno de los padres de familia “Nosotros vemos que la educación actual no transmite nuestra cultura, tradiciones, no habla del esfuerzo que tuvieron nuestros padres para conseguir que nuestros hijos estudien” (Conversación con padres de familia, diciembre 2014).

Uno de los principales problemas que los padres de familia, comuneros y docentes transmitieron durante el proceso de investigativo es su preocupación por una homogenización educativa, es decir, que los contenidos y currículos académicos no toman en cuenta las particularidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, convirtiéndose en una educación uniforme para los sectores indígenas, objetivo totalmente contrario de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe iniciada desde las comunidades (Simaluisa y Muñoz, 2015).

Con la aprobación de la LOEI, se elimina la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), convirtiéndose actualmente en la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, generando la pérdida de autonomía para crear mallas curriculares de acuerdo al contexto local ya que, actualmente es el Ministerio de Educación Intercultural la entidad encargada de formular los currículos pedagógicos de manera uniforme.

Además, se renunció a aplicar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en las escuelas que formaban parte de la jurisdicción bilingüe. Esto significó que los textos que utilizaban las escuelas bilingües, fueran cambiados por textos que impuso el Estado bajo la nueva propuesta educativa. En el transcurso de la investigación

se identificó que los libros utilizados en escuelas de población mestiza son los mismos para la población indígena donde sus condiciones de ruralidad distan de aquellas que se viven en un contexto urbano.

Finalmente, el Ministerio de Educación del Ecuador, por intermedio de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe publicó una nueva versión del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual debió ser aplicado en el período lectivo 2014-2015, el mismo que no se está utilizando en los centros educativos de la comunidad de Maca Grande porque no representa sus demandas educativas, siendo un mecanismo o forma de decisión sobre los elementos culturales, o como Bonfill Batalla (1988) denominara *control cultural*.

En el caso de la comunidad de San Isidro, bajo el nuevo reordenamiento territorial educativo planteado desde el Ministerio de Educación, la escuela José Isidro Allauca fue cerrada el 01 de enero de 2015 siendo transferidos los 28 alumnos y un docente a la escuela Delia Ibarra de Velasco del barrio La Merced, ubicada a 3 kilómetros de distancia de San Isidro, lo que ha conllevado a la generación de varias problemáticas internas en la comunidad, como por ejemplo, la exposición a situaciones de inseguridad en los y las niños/as<sup>7</sup>.

Desde el análisis de los testimonios de los pobladores de las dos comunidades, para los estudiantes del PAC, estas nuevas “reglas” educativas promovidas por la LOEI están fomentando un modelo educativo único y uniforme que, de cierta manera está influyendo en los cambios identitarios en las nuevas generaciones de la población indígena puesto que no reciben una enseñanza anclada en la realidad local.

---

7 Durante la investigación se reportaron dos casos de atropellamiento a niños de la comunidad de San Isidro que caminaban hacia la nueva escuela, razón por la cual los padres de familia están preocupados por la seguridad de sus hijos que deben recorrer solos 3 kilómetros de distancia diariamente.

## **Las comunidades de Alpamala 5 de junio y Malqui y su sistema de educación actual**

Al igual que las comunidades de Maca Grande y San Isidro, Alpamala 5 de Junio y Malqui tienen una historia hacendaria y de luchas por un sistema educativo propio desde los años setenta, pero hoy en día, según el análisis de la información recopilada, la forma de educación que se imparte en las aulas por parte de los maestros es desde un pensamiento e ideología occidental y totalitaria, a decir de los comuneros, “en las escuelas se transmite el conocimiento sobre la historia del país pero no existe una asignatura que aborde la historia de los pueblos indígenas” (conversación mantenida con dirigentes de la comunidad Alpamala 5 de Junio, octubre, 2014), lo cual permite evidenciar una especie de separación de la enseñanza-aprendizaje desde la cultura e historia propias de las localidades.

Además, son los mismos estudiantes quienes cuestionan la importancia que los docentes y las instituciones educativas otorgan al idioma inglés más que al kichwa. Se puede sustentar lo anteriormente dicho desde la voz de los jóvenes quienes afirman que “aprendemos primero los conocimientos de las materias como física, química, emprendimiento, valores, aprendemos más inglés y algunas palabras básicas en kichwa” (Entrevista a jóvenes estudiantes, mayo 2014), lo cual confirma que muy poco se enseña acerca de la cultura indígena.

Como se mencionó anteriormente, se encuentra vigente un solo currículo académico el cual es aplicado en las escuelas y colegios del país, pero la modificación de esta malla curricular depende de las planificaciones de cada profesor o director de la institución. Por ejemplo, en una de las instituciones educativas a la que acuden los y las niñas de la comunidad Alpamala 5 de Junio (Unidad Educativa Delia Ibarra de Velasco), los docentes han cambiado la malla curricular de algunas materias, implementando clubes de aprendizaje de acuerdo a la realidad local como forma de revitalización de su cultura (Guerrero, 2002), frente a una academia homogenizante. Así, los y las docentes intentan adaptar

los currículos académicos previamente formulados al contexto social de cada comunidad, y la comunidad de Malqui no es la excepción. En esta institución se ha creado una asignatura denominada agropecuaria en la que los y las estudiantes trabajan en proyectos agrícolas (cultivo de frejol y maíz) realizados en fincas de la comunidad. Como se puede apreciar, estas comunidades realizan iniciativas de enseñanza-aprendizaje a partir de la preocupación generalizada de las comunidades por la educación actual<sup>8</sup>.

Por otro lado, desde estas dos comunidades se analiza el proceso de mayor equipamiento y dotación de infraestructura a las instituciones educativas —específicamente se refieren a la construcción de las escuelas del Milenio— pero así mismo, se cuestiona sobre la falta de inversión pública para con las pequeñas instituciones educativas comunales-rurales que están siendo absorbidas y debilitadas, dando lugar a un incremento de la migración estudiantil hacia las ciudades más cercanas (Masabanda y Patango, 2015). Como ejemplo se menciona que en la comunidad Alpamala 5 de Junio, la escuela intercultural bilingüe fue cerrada en el mes de enero de 2015, lo que ha provocado que los y las niños/as de la comunidad migren a realizar sus estudios en la ciudad más cercana<sup>9</sup>.

### **Las comunidades de Salamalag Atápulo y Casa Quemada y su educación**

La escuela de la comunidad Salamalag Atápulo fue creada como un centro de alfabetización para los adultos en 1984, los primeros educadores o profesores de este centro fueron los señores José Luis Logro y Manuel

- 
- 8 En las asambleas de la comunidad Alpamala 5 de Junio, uno de los principales problemas que se discute es la “nueva” forma de educación que se está impartiendo a los y las niños/as.
  - 9 Los niños y las niñas de la comunidad realizan sus estudios primarios en la Escuela “Delia Ibarra de Velasco” y los jóvenes realizan sus estudios secundarios en el colegio “Provincia de Cotopaxi” y “Técnico Pujilí” instituciones localizadas en la ciudad de Pujilí, a dos horas a pie de la comunidad.

Cocha Toapanta oriundos de la comunidad. Después de diez años de actividades como centro de alfabetización, éste empezó a funcionar como escuela primaria con el nombre de José Muela<sup>10</sup>, la cual en sus inicios contaba con 15 niños. Posteriormente, recibe el nombre de Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo aumentando su alumnado con un promedio de 70 a 100 estudiantes desde la educación inicial hasta el décimo año de educación general básica, con 12 docentes de diferentes especialidades y áreas. En el año 2013 se cierra la educación media por disposición del Distrito Educativo debido al bajo número de alumnos. En la actualidad esta escuela se mantiene únicamente con la educación básica con 51 estudiantes y con dos docentes (Caisaguano y Bonilla, 2015).

Si se entiende que el aprendizaje en las comunidades es un proceso de “inter-aprendizaje que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña bajo la interacción de sus actores sociales en donde surgen los principios de diálogo, intercambio de saberes dentro del marco socio cultural” (entrevista al docente José Manangón, mayo 2014), entonces la educación debe estar orientada dentro del contexto de las comunidades indígenas; pero la educación actual en estas comunidades, específicamente con el gobierno de Rafael Correa, está estandarizando los diferentes contextos y culturas que cada uno de los grupos sociales mantiene, así lo afirma uno de los dirigentes de la comunidad:

La educación se constituye en un instrumento de transformación de la sociedad, como base fundamental democrática y solidaria de la generación de proyectos de vida y el pleno de derecho de la libertad de los actores sociales de la comunidad educativa de sus habitantes, pueblos y naciones, pero en la actualidad, la educación en las comunidades indígenas no existe la diferencia entre la educación bilingüe y la educación hispana, sino que, más bien, la educación es entendida como una sola (Entrevista con uno de los dirigentes comunales, junio de 2014).

---

10 En 1987 se crea la primera escuela de educación bilingüe en Casa Quemada para niños/as de 7 años de edad en adelante, el 11 de junio de 1991 se oficializa en el acuerdo Ministerial y en DIPEIB-C, con el nombre de escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo.

Esta preocupación sobre los problemas que afronta la educación intercultural actual es compartida también por los jóvenes comuneros.

La realidad de la educación para nosotros como jóvenes indígenas es muy preocupante, ya que con la unificación de las escuelas y colegios está provocando cambios en los jóvenes indígenas como en las vestimentas, idioma y alimentación porque debemos ir a la ciudad a estudiar y allá se viven otras cosas (Entrevista a jóvenes comuneros, julio de 2014).

Con la unificación en la educación y con los cambios de docentes en las instituciones educativas, se está intensificando el racismo, la discriminación y desvalorización hacia los jóvenes indígenas, por este motivo los jóvenes en la actualidad estamos aprendiendo a ser individualistas, nos alejamos de los familiares y no tenemos interés de participar en la comunidad. Los nuevos docentes no nos permiten ingresar con la vestimenta propia, nos exigen que ingresemos con los uniformes (entrevista con jóvenes comuneros, junio 2014).

A través de estos testimonios, se puede evidenciar que el reciente problema que está enfrentando la educación intercultural repercute en la construcción de las nuevas identidades juveniles. La mayoría de jóvenes de Salamalag Atápulo y Casa Quemada realizan sus estudios en instituciones urbanas, por lo tanto, sus prácticas culturales se ven alejadas de las tradiciones comunales<sup>11</sup>.

La unificación de las instituciones educativas rurales provoca un cambio en la cotidianidad de las comunidades. Con la unificación de las escuelas rurales, el recorrido o la distancia de las instituciones educativas es más lejano, los/las jóvenes y niños/as tienen que caminar una distancia entre cinco y seis kilómetros (ida y vuelta) hasta llegar a la institución, lo que ha afectado en las actividades de su vida diaria, como pastoreo o ayuda en las actividades agrícolas.

---

11 Para un mayor análisis sobre identidad juvenil revisar Unda & Muñoz (2011).

## **Análisis de la educación actual en la comunidad de San Antonio de Chaupi y barrio Loma de Panecillo**

Los estudiantes que realizaron la investigación sobre cambios identitarios en la comunidad de San Antonio de Chaupi y el barrio Loma de Panecillo, afirman que, si bien es cierto que las condiciones de precariedad y de exclusión que afrontaban las escuelas en las comunidades indígenas de Cotopaxi han mejorado, hoy en día la problemática que enfrentan estas instituciones es a nivel académico y de dominio. Es así como, una de las principales preocupaciones de los dirigentes comunales radica en el control y autonomía de las instituciones interculturales.

La Red Escolar Autónoma Rural Chugchilán, desde el año 2000 hasta el 2012, estaba a cargo de 14 Instituciones Educativas, mientras que en la actualidad los encargados de administrar a las instituciones educativas son los circuitos y distritos educativos del Ministerio de Educación del Ecuador, problemática que ha causado enfrentamientos entre dirigentes comunales, docentes y representantes institucionales.

Por otro lado, es importante señalar que en la comunidad de San Antonio de Chaupi, los docentes son los mismos comuneros y están realizando un esfuerzo para continuar con la formación de los jóvenes a partir de la revitalización de propio idioma.

Mientras que en el barrio Loma de Panecillo de la ciudad de Latacunga, la mayoría de su población asiste a escuelas hispanas (Unidad Educativa Jorge Icaza y Unidad Educativa Manuel Salcedo), en las cuales no se educa desde la realidad de las comunidades a pesar de que su alumnado es un 90% indígena, en el caso de la Unidad Educativa Manuel Salcedo, los textos utilizados para la formación de los jóvenes son en español y no incluyen el contexto indígena (Pilaguano y Gavilanez, 2015), cabe explicar que este barrio se encuentra ubicado en una zona marginal de la ciudad de Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi, donde casi su totalidad de población la conforma migrantes indígenas,

este caso, es un ejemplo claro del proceso de *rurbanización*<sup>12</sup> de las comunidades más próximas a los centros parroquiales, cabeceras cantonales y enclaves urbanos en general.

## **Experiencia educativa en la Unidad Educativa Milenio Cacique Tumbalá**

La escuela “Cacique Tumbalá<sup>13</sup>” fue creada y fundada en la parroquia de Zumbahua, el 19 de marzo de 1979, siendo una escuela unidocente con treinta estudiantes para la formación primaria, con el transcurso del tiempo y con el aumento poblacional, se transformó en pluridocente para ser tomada en cuenta como plantel central del Centro Educativo matriz de Zumbahua, el mismo que fue creado Según el acuerdo Ministerial No.3695, el 20 de Agosto del 1990, destinado a atender la Educación general básica (de primero, al décimo año de educación) con la finalidad del mejoramiento de la calidad de la educación en la zona. En los años 2008-2009, esta institución educativa se transformó en Unidad Educativa del Milenio<sup>14</sup> contando con una gran infraestructura y equipamiento de última tecnología.

- 
- 12 La ‘rurbanización’ hace referencia a experiencias y procesos de mixtura, hibridaciones y abigarramiento de aquello que una sociedad ha definido como lo urbano y como lo rural en los diversos órdenes y ámbitos de la vida social. Ampliar en Unda & Llanos (2014).
  - 13 El Cacique Tumbalá, fue un héroe indígena, que nació en 1560 y murió en 1571. Tumbalá, cuyo verdadero nombre era Tumbal, el cual fue castellanizado por los cronistas como “Tómala”. Tumbal era el nombre con el que los punáis se referían al Dios mayor del lugar y le asignaban al Cacique principal de la isla. El Cacique Tumbalá salió vencedor en sus luchas frente a los tumbesinos e incas (Cayo, 2015).
  - 14 Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) nacen en el gobierno de Rafael Correa, con el propósito de garantizar la accesibilidad de la comunidad rural en la que se encuentra, con un modelo de gestión que se ajuste a estándares internacionales y que cumpla con los requerimientos del Estado Ecuatoriano. Las UEM son instituciones educativas fiscales, de alto nivel, fundamentadas en conceptos administrativos, técnicos, pedagógicos y arquitectónicos.

Actualmente, cuenta con 1 202 estudiantes (586 hombres y 616 mujeres) de varias comunidades indígenas de la parroquia de Zumbahua. El número de docentes que trabaja en la Unidad Educativa son 54 (24 hombres y 30 mujeres), existen doce personas administrativas en la institución (ocho hombres y cuatro mujeres) (Secretaría de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá, 2014). Actualmente, esta unidad educativa oferta educación inicial, educación general básica, y bachillerato general unificado.

La investigación llevada a cabo por parte de una estudiante de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, evidencia las principales problemáticas en la institución. Una de las principales preocupaciones es la presencia de docentes mestizos (de los 54 docentes, únicamente ocho son indígenas) en un establecimiento de población indígena lo que propicia una enseñanza-aprendizaje sin valores y conocimientos propios de la zona.

Si bien es cierto que existe una buena aceptación de la presencia de la institución por parte de los padres de familia, ya que ha permitido que muchos niños y jóvenes puedan acceder a una educación que antes no se había tenido, su preocupación radica en los constantes cambios identitarios que están afrontando sus hijos/as puesto que no se constata una educación que fomente la *revitalización cultural* (Guerrero, 2002)<sup>15</sup>.

Otra de las principales preocupaciones en esta investigación es la constatación que los y las docentes perciben a la educación únicamente como una formación profesionalizante y competitiva en un mercado laboral ajeno al contexto local. En las entrevistas realizadas con los docentes de la unidad educativa, se analiza la educación como una herramienta para profesionalizar a estudiantes, más no como una formación de sujetos arraigados a su comunidad, con pertenencia cultural y lingüística.

---

15 En la reunión de padres mantenida, se plantea la incrementación de docentes indígenas, la no enseñanza del kichwa y la obligatoriedad del uso de uniformes escolares.

## **Interfaces sociales en la educación intercultural en Cotopaxi, análisis desde los y las estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe del PAC**

Desde la perspectiva orientada en el actor, se puede encontrar un puente adecuado entre la teoría y la práctica social para entender los procesos educativos en término de las acciones y percepciones de los actores y no a partir de normativas o discursos oficiales (Long, 2007). Desde esta perspectiva, se determinará las discrepancias o convergencias de las percepciones de los y las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (actualmente estudiantes graduados/as) sobre el proceso educativo en cada una de sus comunidades.

La complejidad que actualmente está afrontando la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas ecuatorianas presenta varios puntos de encuentro entre los análisis de los y las tesis. El parteaguas de los cambios que actualmente afronta la educación en las comunidades indígenas es el decreto de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en 2011, la cual a pesar de difundirse como una propuesta educativa del gobierno ecuatoriano desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, intercultural y de enfoque perspectivista (L.Vigotsky, P. Freire), ha desencadenado varios conflictos y problemáticas a nivel comunal.

La Constitución de la República del Ecuador de 2008, (art.343) afirma que el Sistema Nacional de Educación integrará un enfoque intercultural acorde con la diversidad cultural, lingüística y geográfica del país, así como el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, también en el (art. 57.14) se menciona que el Estado proveerá el desarrollo, fortalecimiento y potenciación del sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Además, la LOEI en el art.6, plantea que el diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural; y que el Estado asegura una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos para fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades.

Este escenario normativo valoriza las identidades y culturas diversas existentes en el país, pero a su vez está constriñendo las demandas y reivindicaciones políticas, económicas, académicas y culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas puesto que al proponer la unificación y universalización de la educación inicial, básica y bachillerato (LOEI, art. 30 y art.49) ha implicado la homogenización de la enseñanza a través de mallas curriculares predeterminadas.

En estas comunidades se evidencia el incremento de la presencia de profesores mestizos, el cierre de varias escuelas comunales por la unificación y zonificación territorial de las instituciones educativas, el nuevo control administrativo y la universalización de los currículos, lo cual significa una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el sistema escolar comunitario está asumiendo modelos pedagógicos provenientes de contextos urbanos, dejando de lado las prácticas culturales propias del aprendizaje comunitario, además, la instrucción y transmisión de conocimientos se realiza en español, obligando a los y las estudiantes a “desvalorizar” su lengua nativa, puesto que en varios testimonios de jóvenes indígenas se constata una auto-identificación como mestizos y una intención de continuar la educación son sus hijos desde la academia occidental porque “la cultura mestiza, y el español da mayores oportunidades para vivir en la ciudad y profesionalizarse” (Entrevista con jóvenes indígenas, febrero 2015).

En definitiva, en las comunidades donde se realizó la investigación, se analiza la incidencia de una enseñanza-aprendizaje que no está basada en “atender a la población originaria, teniendo en cuenta sus características socio-culturales y la capacidad de las lenguas ancestra-

les para expresar todo tipo de conceptos” (MOSEIB, 2014 p.12) como lo promulga el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sino más bien esta modificación está provocando el cierre de varias escuelas interculturales bilingües en las comunidades, ocasionando cambios en la vida cotidiana y comunal, así como el forzamiento a migrar, problemática que ahonda en la *descomunización* (Sánchez Parga, 2009) de los pueblos indígenas ecuatorianos.

### **Los/las alumnos/as del PAC desde una mirada docente**

El acompañar a los y las estudiantes en su proceso de investigación para obtener su titulación durante más de un año significó una experiencia de aprendizaje sobre las dificultades<sup>16</sup> que debieron afrontar para la culminación de su Carrera, así como los desafíos que deberán afrontar cuando ejerzan su profesión en sus respectivas comunidades.

Mientras transcurría el tiempo de investigación, mi admiración se acentuaba en cómo los estudiantes incrementaban su preocupación por la situación educativa actual en cada una de sus comunidades, y esta preocupación no se reflejaba únicamente en los y las estudiantes, sino al interior de cada comunidad.

En los lugares donde acompañé a mis estudiantes tesisistas, en las asambleas y conversaciones mantenidas se evidenciaba una total preocupación por parte de las personas adultas sobre los cambios y transformaciones de la educación para con sus hijos/as, nietos/as porque “dejaron de conocer nuestra historia de lucha, cómo nosotros peleamos para tener tierras y una pequeña escuela que nos enseña a leer, a escribir y a valorar lo nuestro” (conversación en la comunidad de San Isidro,

---

16 Como parte de las limitaciones que tuvieron que afrontar fue la violencia física y psicológica que cada una de las estudiantes vivieron durante el proceso de educación por parte de sus parejas o familiares. Esto todavía da cuenta que el acceso a la educación de las mujeres indígenas aún es una problemática social no superada

diciembre 2014), esta incidencia de “nuevas” formas de educación, de cierta manera contribuyen a la disminución en la participación política de los y las jóvenes indígenas en la provincia de Cotopaxi. Aunque la mayoría de comuneros adultos valorizan la implementación de una tecnología e infraestructura en las unidades educativas, expresan su preocupación sobre los cambios culturales a nivel familiar y comunitario que los y las adolescentes e infantes, están asumiendo debido a la importación y adopción de modas y consumos culturales ajenos a sus costumbres y tradiciones propias, donde la educación no cumple el rol de control, como anteriormente lo hacía.

Por último, creo importante revelar que, a pesar de las dificultades sociales, económicas y académicas (exigencia de escritura formal en español a personas kichwa hablantes) que debieron enfrentar los y las estudiantes para realizar su trabajo de titulación, el compromiso por ejercer su profesión como docentes interculturales bilingües radica en la convicción de servicio en sus comunidades, de ahí que en su trabajo escrito se realiza una sistematización de las recomendaciones por parte de los sujetos quienes formaron parte de sus investigaciones, las cuales implican retomar una enseñanza-aprendizaje desde los valores, prácticas y símbolos culturales e identitarios desde los/as docentes y padres de familia de cada comunidad.

## **Reflexión final**

Los intentos por recuperar los saberes indígenas por medio de la Educación Intercultural Bilingüe no se dieron ni se dan en un campo pacífico, sino más bien, han sido y es una lucha permanente y desafiante al orden institucional del Ecuador desde los años setenta.

La EIB desde sus inicios presenta varias dificultades en su aplicación, por un lado desde los mismos gestores interculturales bilingües con el poco interés pedagógico hacia los contenidos indígenas debido a que algunos docentes hispanos e indígenas no estaban preparados para utilizar los textos creados por los propios autores, así como la no ela-

boración de materiales didácticos para profesores y estudiantes en las diferentes lenguas indígenas, o que los maestros dediquen la mayoría del tiempo en la alfabetización en español puesto que son los padres de familia quienes demandan que se eduque a sus hijos en español; y por otro lado, desde el Estado ecuatoriano que continua apelando a una educación universal y uniforme evidenciándose desde la poca importancia al conocimiento no occidental en la práctica aunque en el discurso se refleje lo contrario (Illicachi, 2015).

A pesar de que estas ambigüedades y contradicciones normativas y epistemológicas están presentes dentro de la EIB y en el Estado ecuatoriano, la bandera de lucha como proyecto emancipador y descolonizador desde la población indígena es y ha sido la Educación Intercultural Bilingüe.

De tal manera que este artículo cumple con el objetivo de presentar una investigación etnográfica que, en un primer momento nació de la preocupación de los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana sobre los cambios identitarios de los y las jóvenes indígenas en la Provincia de Cotopaxi, pero que con el transcurso del estudio emergieron nuevas preocupaciones sobre una problemática en común a nivel comunal a partir del decreto de la LOEI, la cual ha trastocado ciertos elementos culturales en la población indígena.

Analizar la educación escolar indígena con respecto a las políticas públicas del Estado ecuatoriano, permitió entender una lógica de pensamiento sobre lo indígena y sobre las actuales relaciones entre el Estado y las demandas y expectativas de los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, evidenciándose que desde esta Carrera universitaria se generar espacios para las disputas, apropiaciones, críticas y reivindicaciones desde los pueblos indígenas ecuatorianos.

Se puede afirmar que a la hora de realizar una investigación desde sujetos vinculados con el tema de estudio y con los actores, se propició

un proceso de *reflexividad* desde las personas quienes están o estarán a cargo de la educación en las comunidades indígenas ecuatorianas y que, sobre todo, la EIB, por lo menos de forma discursiva, continua intentando descolonizar una única educación oficial hegemónica y excluyente desde la legalidad y dentro del mismo Estado ecuatoriano.

## Bibliografía

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 86. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro. Disponible en: <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Caisaguano, L., & Bonilla, E. (2015). Cambios identitarios de los jóvenes indígenas de la provincia de Cotopaxi. Estudio de caso en las comunidades Casa Quemada y Salamalag Atápulo. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Cayo, H. (2015). Cambios identitarios de la jóvenes indígenas de Cotopaxi. Estudio de caso en la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Goetz, J.P., & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Granda, S., & Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En: L. Vásquez, J.F. Regalado, B. Garzón, J. Juncosa & V.H. Torres, *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya Yala.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós Ibérica.
- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 211-230.

- Llanos Erazo, D. (2013). Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de jóvenes indígenas de la Sierra central ecuatoriana. *Ánfora*, 20, 81-95. Universidad Autónoma de Manizales,
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo. Una perspectiva centrada en el actor*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- Long, N., & Villareal, M. (1994). Las interfaces del desarrollo: de la transferencia de conocimiento a la transformación de significados. En: F. Schuurman, *Beyond the impass: New directions in development theory* (pp. 1-24). Londres: Zed-Press.
- Masabanda, S. M., & Patango, C. (2015). Cambios identitarios de los jóvenes indígenas de la provincia de Cotopaxi. Estudio de caso en las comunidades de Malqui y Alpamala 5 de Junio. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. MOSEIB.
- Pilaguano, H., & Gavilanez, W. (2015). Cambios identitarios de los jóvenes indígenas de la provincia de Cotopaxi. Estudio de caso en la comunidad San Antonio de Chaupi y barrio Loma Grande. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Registro interno de la Secretaría de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá. (2014).
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Abya-Yala.
- Sánchez Parga, J. (2002). *Crisis en torno al Quilotoa. Mujer, cultura y comunidad*. Quito: CAAP.
- (2009). *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito: Abya-Yala.
- Simaluiza, R., & Muñoz, D. (2015). Cambios identitarios en los jóvenes indígenas de Cotopaxi. Estudio de caso en las comunidades Maca Grande y San Isidro. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Unda, R., & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena. Elementos iniciales. *Última Década*, 34, 33-50.
- Unda, R., & Llanos, D. (2014). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones rurbanas. En: V. Llobet, *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 61-77). Buenos Aires: CLACSO.

# **Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina<sup>1</sup>**

*Álvaro Guaymás*

Este texto presentara un mapa, aún en construcción, de la situación actual de la educación superior y los pueblos indígenas en Argentina. En este sentido, analiza las acciones que se desarrollan en las instituciones de educación superior desde perspectivas que se enmarcan en el reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad. En consecuencia, se identifican políticas educativas creadas por algunas universidades públicas, políticas educativas estatales focalizadas en la población indígena e iniciativas educativas creadas y sostenidas por los propios movimientos y pueblos indígenas en el país.

El mapa toma como punto de partida el año 2004, oportunidad en que se da inicio a la primera acción destinada a jóvenes huarpes en

---

1 Una primera versión del texto fue presentada en el IX Encuentro del Qullasuyu de Jóvenes de Pueblos y Nacionalidades originarias, desarrollado entre los días 20 y 22 de diciembre del año 2014 en la localidad de Putre, Arica, Chile. El mismo fue organizado por la Asociación de Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad de Tarapacá y contó con la participación de representantes de Argentina, Bolivia, Chile y Perú.

la Universidad Nacional de Cuyo, provincia de Mendoza, y llega hasta el 2014, año en el cual se gradúa la primera cohorte de profesoras/es de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Salta, noroeste de Argentina.

La primera etapa de elaboración del mapa consistió en una revisión documental que inicia en el año 2010<sup>2</sup>. Hasta ese momento se contaba con tres documentos, en acceso abierto, que abordaban la situación de la educación superior y los pueblos indígenas en el país, uno de alcance regional y dos que aborda en la situación en Argentina<sup>3</sup>. Luego se hace presente una significativa falta de datos e información sobre los programas de inclusión de jóvenes indígenas en las universidades, el trabajo desarrollado por cátedras e institutos y centros de investigación, dentro y fuera del campus universitario; el desarrollo de las políticas estatales en el nivel superior; y las acciones que emprendieron algunos de los pueblos indígenas en su territorio, entonces se procedió a visitar algunos de ellos entre los años 2012 y 2014<sup>4</sup>, constituyéndose estos años

- 
- 2 La preocupación por trabajar desde el campo de la investigación en el área de educación superior y pueblos indígenas se origina al participar en la primera acción destinada a jóvenes wichí y kollas en la Universidad Nacional de Salta. Ésta primera acción, es en parte, resultado de una experiencia de intervención socio-comunitaria en el noroeste de la provincia, la misma se inicia entre los años 2006 y 2007 desde la Carrera de Ciencias de la Educación.
  - 3 El primer informe es publicado en el año 2003, por la UNESCO-IESLAC, con el título “Educación Superior Indígena en América Latina”, elaborado por Lorenzo Barreno; el segundo se publica en el año 2004 bajo el título “Situación de la Educación Superior Indígena en la Argentina”, elaborado por Carlos Mundt. En el año 2008 Mariana Paladino publica un minucioso trabajo con el título “Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate”, en Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior), N° 6, pp. 81-122. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS. Disponible en: <http://isees.org/ISEES-6.pdf>
  - 4 Tomé conocimiento sobre las múltiples acciones que se desarrollan en diferentes universidades y otras instituciones del nivel superior a través de la información que resulta de eventos científicos, académicos y culturales en diferentes puntos del país. Aquí cobro relevancia la difusión de las actividades que se realizan en las redes socia-

en la segunda etapa. Para la clasificación y el análisis de las políticas y prácticas que se desarrollan en Argentina se utilizan la tipología de “modalidades de colaboración entre educación superior y pueblos indígenas” propuesta por Mato (2008), ya que posibilita ver logros, problemas y desafíos en las diferentes experiencias.

El capítulo está organizado en tres secciones, la primera de ellas aborda la relación entre el Estado argentino, las políticas educativas y los pueblos indígenas. Luego se identifican y clasifican las experiencias. Finalmente se comparten algunas reflexiones sobre el estado actual de las políticas y las prácticas que intentan trabajar desde el reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior.

### **Estado argentino, políticas educativas y pueblos indígenas**

El Estado argentino, desde su conformación, mantuvo una *política de genocidio* hacia los pueblos indígenas que habitan este territorio. Construyó discursos, representaciones y percepciones simbólicas que

---

les, principalmente en Facebook, ya que permitió poder comunicarme con referentes de las diferentes experiencias. Entonces es necesario agradecer la desinteresada e invaluable colaboración de Claudia Gotta, Nadia Ramírez y Pablo Arjona de la Universidad Nacional de Rosario; Daniel Loncón de la Universidad Nacional San Juan Bosco; Alejandro Cortez de la Universidad Nacional de San Juan; Beatriz Alor y Mayra Juárez de la Universidad Nacional General Sarmiento; Anatalia Romero, Jonatan Torres y Laura Rosso de la Universidad Nacional del Nordeste; Paula Ramírez, María Cristina Valdés y Alejandra Rodríguez de Anca de la Universidad Nacional del Comahue; Laura Celaya y Angie Moreno de la Universidad Nacional de Mar del Plata; María Gabriela Soria, Susana Gareca, Valeria Hanne, Macarena Ossola y Carina Valeriano de la Universidad Nacional de Salta; Daniel Mato y José Tasat de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; Alberto Olmos, David Condorí y Juan Carlos Yucgra del Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez”; Mauricio Nilian de la Universidad Popular Originaria; Sonia Trigo y Marcela Arocena de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta y Fernando Barrionuevo de la Fundación Valdocco.

naturalizaron la violencia y el exterminio sistemático de la población indígena. Se propició una política de blanqueamiento, a través de la llegada de inmigrantes europeos, lo cual tenía por objetivo provocar el mestizaje en el país. Al construirse la categoría de mestizo, que pasó a ser sinónimo de blanco, se intentó borrar toda huella indígena y afrodescendiente. Esto provocó que en el continente, y gran parte del mundo, se sostenga que “los argentinos descienden de los barcos” (Valko, 2010; Millán, 2015). Una consecuencia directa de este proceso, a diferencia de otros países latinoamericanos, es la ausencia de una tradición de políticas indigenistas en el país debido a que el Estado buscó eliminar la composición pluricultural de éste territorio. Considerando lo anterior, resulta pertinente revisar las reformas realizadas en torno al reconocimiento de derechos de pueblos indígenas, ya que aunque han sido tardías, tienen un impacto en las posibilidades de acción de los pueblos y movimientos indígenas en la actualidad.

### *La Ley de Educación Común N° 1420*

La escuela, desde su creación, fue la institución que se ocupó de negar la existencia y lucha de los pueblos indígenas e instaló el paradigma eurocéntrico y monocultural. La misma fue concebida como una institución que debía formar a generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a la *nación* por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas a través de la reglamentación de uniformes, un mismo currículum y una formación docente estandarizada, es decir se trató de igualar a través de un camino único (Sinisi, 2000; Thisted, 2010). La Ley de Educación Común<sup>5</sup>, mantuvo su vigencia como norma reguladora del sistema educativo por más de cien años en nuestro país, y en ella no existe ninguna referencia sobre la población indígena. El servicio militar

---

5 Se trata de la primera Ley de Educación en la República Argentina, y reglamenta la educación pública de niñas y niños de seis a catorce años.

obligatorio, la prensa, la política y la escuela se abocaron a la tarea de “hacer argentinos” (Nagy, 2013).

### *Siglo XX: entre el despojo y las políticas educativas compensatorias*

En la primera mitad del siglo XX, al menos discursivamente, los pueblos indígenas fueron reconocidos y considerados argentinos a partir del gobierno radical de 1916. El Consejo Nacional de Educación reglamentó el funcionamiento de “escuelas aborígenes” en el año 1922, legislación que puede entenderse como una consecuencia del cambio en las posiciones de políticos e intelectuales que construyen la idea de que las poblaciones indígenas se han extinguido en el sur, y en el norte se han incluido en el mundo moderno (Thisted, 2010). Posteriormente, durante el gobierno peronista el Estado asume la responsabilidad de la “integración de las comunidades indígenas”, y al mismo tiempo sostiene prácticas tendientes a desmarcarlos de la *identidad nacional*, mediante su extranjerización, al no reconocer su marca indígena como constitutiva del nuevo relato nacional-popular (Gigena, y Pérez, 2014)<sup>6</sup>.

Con el regreso a la democracia, en el año 1985 se sanciona la Ley Indígena N° 23.302, se trata de una legislación ambigua por parte del Estado ya que en el artículo 15, establece que los planes educativos en las áreas de asentamiento indígena deberán proporcionar una formación para el “trabajo agrícola y cooperativo”, asociando de esta forma la identidad indígena al espacio rural y a la actividad agrícola, y desconociendo tanto otras formas de producción, como el hecho de que ya en esa época

---

6 Uno de los casos que fundamentan tal afirmación es la marcha que llevó el nombre “El Malón de la Paz”, que en un principio resulta auspiciosa para el Estado, pero que terminó en una violenta expulsión. Los kollas fueron sacados por la fuerza del hotel de los inmigrantes –donde habían sido alojados por el Gobierno nacional–, obligados a embarcar en un tren sin sus pertenencias personales, custodiados por la Policía Federal y la gendarmería hasta la localidad de Abra Pampa (Jujuy) donde finalizaba el recorrido.

era fuerte la migración indígena hacia la ciudad, realidad que no atiende la propuesta de planes educativos existente en la ley (Ramírez, 2014; Paladino, 2008).

Llega la década del 90 junto con el fervor de las luchas de los pueblos indígenas en el continente, Argentina ya no es la excepción y se produce una creciente visibilidad que tiene como consecuencia la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, conocido por sus siglas: INAI, en el año 1991.

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, bajo un modelo político y económico neoliberal cada vez más consolidado. Sin embargo para algunos referentes del cambio educativo, el Plan Social Educativo fue el Programa Compensatorio del Ministerio de Educación que 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 (Soria, 2010)<sup>7</sup>.

El Estado argentino tardíamente adhiere al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), esto ocurre en el año 1994, oportunidad en que se reformula la carta orgánica del país y se le otorga jerarquía constitucional. El hecho puede entenderse como un hito ya que reconoce la larga y sostenida lucha los pueblos y naciones indígenas en el país, principalmente aquella que se inician en la década del setenta.

En el inciso 17 del Artículo 75 de la nueva Constitución Nacional se establece que el Estado argentino debe:

---

7 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, noción que permitió una distribución diferencial y equivalente de bienes y servicios educativos a grupos heterogéneos con el objetivo de compensar desigualdades socioeconómicas

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; Garantizar el respeto por su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y Regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos; Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que lo afectan.

Luego de la reforma constitucional de 1994 se crearon nuevas leyes o produjeron reformas en las constituciones nacionales de once provincias, de forma diversa, siempre dependiendo de las fuerzas regionales de los pueblos y naciones. Recién en julio del año 2000, el Poder Ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001 (Paladino, 2008, p. 85).

Posteriormente, la Ley de Educación Superior N° 24.521, que regula la enseñanza superior universitaria y no universitaria en nuestro país desde el año 1995, ni siquiera aparecen mencionados los pueblos y naciones indígenas (Ramírez, 2014). En 1997 se crea el proyecto de “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes” dependiente del Programa de Escuelas Prioritarias y en el año 2000 se conforma el equipo a cargo del “Proyecto Educación Intercultural y Bilingüe”.

### *Cambio de siglo: avances, retóricas y nuevas emergencias*

A finales del año 2006 se sanciona la Ley 26.206 denominada Ley de Educación Nacional, en esta oportunidad el Estado argentino instala, al menos en la letra el nuevo proyecto político y social que intenta superar las políticas neoliberales de la década del 90. Particularmente en esta legislación se hace referencia por primera vez a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe ya no solo en el nivel primario, sino que se extiende a todos los niveles del sistema educativo nacional. Puede entenderse que se intenta pasar de una educación *para* los pueblos

indígenas a una educación *desde* los pueblos indígenas. Sin embargo se debe señalar que recién el 12 de agosto del año 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.

El 27 de octubre del mismo año se realiza el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, oportunidad en que se incorpora en la encuesta el campo que indaga el reconocimiento o autopercepción a alguno de los pueblos originarios y afrodescendientes (Millán, 2015, p. 110). En la oportunidad el Estado solo reconoce 31 pueblos indígenas<sup>8</sup>, sin tener en cuenta el mapa elaborado por el Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios, realizado en el año 2009, momento en que se identifican 39 naciones que habitan a lo largo y ancho de nuestro país<sup>9</sup>.

Luego del breve recorrido histórico es necesario destacar que tanto la adhesión al Convenio 169 de la OIT, como la puesta en marcha de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 permitieron el respaldo jurídico en los debates y en las acciones en curso que se desarrollan en el ámbito de en educación superior en el país, las mismas se identifican y analizan en el siguiente apartado.

---

8 Los pueblos indígenas que figuran en el instrumento de recolección de datos son: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechigón, Diaquita-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Querandí, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba, Tonokoté, Tupí Guaraní y Wichí.

9 El Encuentro dejó como resultado la edición y publicación del mapa y un cuadernillo que contó con el apoyo del Sindicato de Comercio de Quilmes, una entidad gremial que se ha mostrado interesada en la lucha de los pueblos originarios. Entre las naciones que no figuran en el instrumento del Censo se encuentran: Chicha, Guaycuru, Ocloya, Nivaclé, Iogys, Vilela, Tilcara, Tilian, Tastil, Selk'nam, Yaganes, Yamanas y Avipon.

## **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**

Entre los años 2007 y 2012 el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior<sup>10</sup> de la UNESCO-IESALC<sup>11</sup>, entre otras acciones, realizó cuatro investigaciones no exhaustivas de alcance latinoamericano en las que analizó alrededor de cuarenta experiencias y contó con la participación de setenta investigadores (académicos y referentes de pueblos indígenas), provenientes de doce países latinoamericanos (Mato, 2015). El panorama permitió identificar al menos cinco modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas:

- Programas de inclusión de individuos indígenas como estudiantes en universidades y otras instituciones de nivel superior convencionales.
- Programa de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creado por universidades y otras instituciones de nivel superior convencionales.
- Proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social, desarrollados por universidades y otras instituciones de educación superior convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas.
- Colaboración intercultural entre universidades u otras instituciones de educación superior y organizaciones indígenas, en coejecuciones orientadas a responder a propuestas de formación de estas últimas.
- Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior, dentro de la cual distinguen dos

---

10 Proyecto dirigido por el Dr. Daniel Mato, quien elaboró la categoría “modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas”.

11 UNESCO-IESLAC: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

subtipos muy diferenciados entre sí: “Universidades Indígenas” (creadas y gestionadas por organizaciones o referentes de pueblos indígenas), que en su mayoría se identifican también como Interculturales (por ej.: UAIIN, Amawtay Wasi, URACCAN) y Universidades Interculturales creadas por los Estados (por ej. las interculturales mexicanas, o las bolivianas, independientemente de que estas se oficialmente se denominan “indígenas”).

Esta tipología de modalidades de colaboración, nos ayuda a armar el mapa actual de las experiencias que se desarrollan en diferentes puntos del país.

### **Programas de inclusión de individuos indígenas como estudiantes en universidades y otras instituciones de nivel superior convencionales**

Se trata de políticas educativas de *inclusión de individuos* materializadas en programas de becas y/o cupos especiales, o bien en programas de apoyo académico y psicosocial en instituciones de educación superior convencionales<sup>12</sup>. En el caso argentino se presentan, por un lado, programas o acciones desarrolladas en universidades públicas que consisten en el apoyo académico y psicosocial<sup>13</sup>; y por otro, se encuentran los programas de becas nacionales destinado a jóvenes indígenas que estudian una carrera en el nivel superior universitario y no universitario.

La primera experiencia en el país se desarrolla en la Universidad Nacional del Cuyo (UNCuyo), provincia de Mendoza, entre los años 2003

---

12 En el caso argentino se desarrollan en universidades nacionales e institutos de educación superior.

13 Los programas de apoyo académico y psicosocial, se desarrollan a través de la acción afirmativa, medida de carácter temporal con la que se busca asegurar la igualdad de oportunidades a través de un trato preferencial a los participantes, miembros de un grupo, que experimentan una situación de exclusión o discriminación (Guaymás, 2012).

y 2004. Su creación se realiza a través del Consejo Superior<sup>14</sup> de esa casa de estudios, y se origina a partir de un trabajo de extensión universitaria que realizan docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina hacia una comunidad huarpe. El Programa consiste en beca de ayuda económica, comedor y/o alojamiento para estudiantes indígenas del nivel medio y superior. Según consta en el documento de creación uno de sus objetivos consiste en generar un espacio que garantice el acceso, la permanencia y egreso de la educación superior de los miembros de la comunidad huarpe. Las acciones desarrolladas consistieron en sistemas de tutorías entre pares, como así también actividades culturales y de recreación en el campo universitario (Fernández-Vavrik, 2013; Hanne, 2012).

La segunda experiencia se crea con el nombre “Programa Especial de Promoción y Apoyo a Estudiantes Guaraníes que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Va’ekuéry Oñemboeboeápy”, a través de la Res. HCD N° 049/09 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. La misma está destinada a estudiantes guaraníes que cursen las carrera de Antropología Social, Trabajo Social, Comunicación Social, Licenciatura en Turismo y Profesorado de Historia, consiste en becas que cubran las necesidades de pasajes, comedor, apuntes y albergue (Núñez, 2012).

La tercera experiencia universitaria es el “Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios” de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), el cual se crea en el ámbito del Consejo Superior en el año 2010 a través de las Resoluciones 196/10 y 197/10. El proyecto fue impulsado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Humanidades y las Sedes Regionales de Orán y Tartagal. Al igual que en el caso de la UNCuyo la llegada de las y los jóvenes de las comunidades

---

14 El Consejo Superior en las universidades nacionales está compuesto por el Rector, los decanos de las Facultades, así como por representantes de los claustros docente, estudiantil, egresados y personal de apoyo.

tuvo que ver con trabajos de extensión universitaria que se desarrollaban en territorios de las comunidades. Las acciones estuvieron destinadas al apoyo académico y psicosocial de estudiantes de los pueblos wichí, kollas y guaraní que ingresan a partir del año 2008 en las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía y Enfermería (Ossola, 2010; Guaymás, 2013).

La cuarta experiencia se crea en el año 2010 a través de la Resolución 733/10 Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), pero se pone en marcha recién en el año 2011, con el nombre “Programa Pueblos Indígenas”. El programa está destinado a jóvenes qom, wichí y moqoit. En el año 2011 se otorgaron catorce becas, en el 2014, 82 y en el 2015 llegan a 150. Este programa es de carácter interinstitucional, participan organismos estatales y organizaciones indígenas. La mayor cantidad de estudiantes se encuentran en las Facultades de Derecho y Humanidades (Artieda y Rosso, 2013; Núñez, Luján, y Torres, 2013).

En el año 2012 se crea la quinta experiencia, el “Programa Universitario de Asunto Indígenas” de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). El mismo tiene por objetivo poder atender la demanda de inserción en la Comunidad Universitaria y en el área de su influencia la problemática indígena y la educación intercultural bilingüe. La diversidad cultural y étnica no tiene presencia en los diseños curriculares de nuestras instituciones educativas, lo que provoca un impacto negativo en las prácticas docentes y en la relación intercultural que se plantea en las aulas, en todos los niveles del sistema. Por lo tanto, este proyecto pretende tener la oportunidad de generar un espacio apropiado para la inclusión de la diversidad, intentando conformar sujetos respetuosos de la convivencia en la pluralidad<sup>15</sup>.

Finalmente en el año del 2013, las dos universidades nacionales que se encuentran en la provincia de Santa Fe ponen en marcha un pro-

---

15 Las acciones del programa se encuentran publicadas en: <http://www.ffha.unsj.edu.ar/puai/puai.htm>

grama destinado a jóvenes indígenas. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) crea el “Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios”, que consiste en el otorgamiento de becas integrales, 150 entregadas en el año 2015. Las acciones que permiten la creación del programa se inician en el año 2009, la particularidad del mismo radica en que la coordinación ésta a cargo de los jóvenes indígenas universitarios. En este caso la figura del docente se materializa a través de la asesoría. Por otro lado el “Programa Pueblos Originarios” que se crea en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), el cual tiene como objetivo promover y fortalecer el ejercicio de los derechos fundamentales de las comunidades indígenas de la provincia de Santa Fe.

Adicionalmente funcionan dos experiencias que no están conformadas en formato de proyectos o programas. Uno de los casos es la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), la cual tiene una Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios constituida por jóvenes qom, wichi y pilagá, se crea en el año 2003. El otro caso es el de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que a partir de un trabajo de extensión realizado por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud realizan el apoyo en el ingreso y la permeancia de jóvenes wichí proveniente desde el noroeste del país desde el año 2013.

Han pasado un poco más de diez años desde la creación de la primera experiencia y aún es difícil encontrar, en las universidades, registros de las y los jóvenes que lograron graduarse (y si los hubiera) mucho menos saber de qué forma han trabajado o trabajan en sus comunidades. A la fecha se cuenta con tres tesis doctorales que abordan el ingreso y la permanencia de jóvenes wichí y huarpes<sup>16</sup> y se encuentran en proce-

---

16 Las tres tesis doctorales finalizan, además de las tres en curso que se detalla más adelante, se realizan a través del programa de becas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Al mismo tiempo se desarrolla una tesis para obtener el grado de doctor a través del programa de becas de

so otras cuatro, junto a dos proyectos de investigación. Por otra parte, aunque existen algunas publicaciones que dan cuenta de las propuestas pedagógico-didácticas, que se han creado en formato de tutorías entre

---

postgrado de la Universidad de Buenos Aires y una tesis para obtener el grado de maestría en la Sede Tilcara de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Las tesis finalizadas son: “Comprendre l’exception. La discrimination positive à l’Université en Argentine”, Tesis de doctorado en Sociología de Germán Fernández-Vavrik, defendida en el École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (2014); “Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico”, Tesis de doctorado en Antropología de María Ossola, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (2015); y “Universidad, Diversidad Cultural e Inclusión. Perfiles psicosociales de estudiantes indígenas universitarios versus representaciones de los distintos actores institucionales”, Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación de Ana Hanne, defendida en la Universidad Nacional de UNCuyo (2015). Se encuentran en curso: “Mbyá Guaraníes y Educación. Relaciones interétnicas, interculturalidad y educación universitaria” de Yamila Irupe Nuñez (Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires); “Incidencia del auto reconocimiento de jóvenes de pueblos originarios en el acceso a los programas de inclusión social: El caso de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Salta”, de Carina Valeriano (Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba); “Interculturalidad y Universidad. Desarrollo, avances y perspectivas de los proyectos de tutoría para estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta”, de Nuria Rodríguez (Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Tucumán); “Educación superior en contextos interculturales. Un estudio acerca de las demandas educativas de las comunidades wichí y guaraníes de Salta”, de Gloria Mancinelli (Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires) y “Educación Superior Intercultural: Experiencias de formación docente en la Carrera de Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB. El caso del Instituto N° 6023, localidad de Nazareno, Provincia de Salta”, de Marcela Arocena (Maestría en Pedagogías Críticas, Sede Tartagal, Universidad de Buenos Aires). Respecto de los proyectos de investigación, el primer se desarrolló entre el año 2013 y 2014 y el segundo se inicia en el presente año, ambos son dirigidos por Teresa Artieda y codirigidos por Laura Rosso en el Universidad Nacional del Nordeste. El primer proyecto de investigación se denominó “Análisis de los procesos surgidos a partir de la inclusión de jóvenes indígenas en carreras de grado de la UNNE” y el segundo “Indígenas en la Universidad Nacional del Nordeste. Análisis de las experiencias estudiantiles y la participación”.

pares, las mismas son de muy difícil acceso. En el mismo sentido consta en registro de la Secretaría de Políticas Universitarias la creación de una Red en el año 2010 denominada “Interculturalidad e inclusión en contextos regionales. Un análisis vinculado al ingreso a la universidad en estudiantes indígenas”, de la que no se tiene más información que el título.

Es menester hacer notar que gran parte de los programas y proyectos creados en las universidades se iniciaron a partir del trabajo de docentes en territorio de las comunidades indígenas. En este sentido, se debe poner énfasis en la voluntad y el compromiso de docentes, estudiantes y personal no docente en los primeros pasos de las experiencias destinadas a jóvenes indígenas a los campus universitarios, como así también destacar que la extensión universitaria en primer lugar, y luego la línea de trabajo desarrollada a través del Programa de Voluntariado Universitario<sup>17</sup> ya que permitieron sostener y consolidar estas propuestas.

En el año 2012 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación, convoca al Primer Encuentro de Jóvenes Indígenas Universitarios en la Universidad Nacional del Chaco Austral. Según consta en la información oficial hubo 120 participantes aproximadamente de 17 universidades representadas: Universidades Nacionales de Cuyo, Rosario, Salta, Jujuy, Comahue, San Juan, Formosa, Chilecito, Córdoba, Villa María, Nordeste, Misiones, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Chaco Austral. También participó una delegación de la Universidad Popular y Originaria de Mendoza (Cruz, 2012). Esta convocatoria fue realizada unidireccionalmente desde la SPU, la información llegó directamente a cada programa o espacio similar en las universidades, sin hacer una difusión masiva. Hasta la actualidad no

---

17 El Programa de Voluntariado Universitario es desarrollado por la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación, inicia en el año 2006, se puede conocer en detalle el programa en el siguiente sitio web: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>

se puede asegurar que las y los jóvenes indígenas se encuentren nucleados en los programas o proyectos institucionales mencionados. En el encuentro las y los jóvenes participantes solicitaron la realización de un censo universitario para detectar cuantos jóvenes indígenas estudian en las universidades en la actualidad. El instrumento y la forma de recolección (modalidad virtual) tuvieron muchos cuestionamientos y hasta la fecha no se conocen datos oficiales por parte de las universidades, ni mucho menos desde la SPU.

Otra forma de inclusión de *individuos indígenas* en las instituciones de nivel superior se realizó a través del otorgamiento de becas por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Germán Fernández-Vavrik (2013, p. 87) detalla que la primera acción destinada a jóvenes indígenas en nuestro país, es el Programa Nacional de Becas (PNBU), creado en el año 1997 por el Ministerio de Educación de la Nación. Esta legislación establece un cupo de becas exclusivo para indígenas, sin embargo este primer reconocimiento del Estado fue deficitario durante los primeros años ya que no se consideraban las particulares de la población a la que se destinaba la beca, clara visión nacional homogeneizadora de toda la población del país. En la actualidad, además, se implementa desde Instituto Nacional de Formación Docente el Programa “Estímulos Económicos para Carreras de Formación Docente perteneciente a Pueblos Originarios”. El mismo busca promover la formación docente como así también facilitar el ingreso, permanencia y egreso de jóvenes indígenas en los Institutos de Educación Superior del país (Valeriano, 2013).

### **Programa de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones creado por universidades y otras instituciones de nivel superior convencionales**

En este apartado de presentan experiencias que cuentan con diferentes niveles de participación por parte de referentes de los pueblos indígenas. En su mayoría tiene que ver con formación de recursos humanos que se desempeñen profesionalmente en instituciones educati-

vas que albergan a niñas y niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas en el país. En Argentina se presentan carreras de formación docente, políticas educativas estatales focalizadas, y acciones de formación en el ámbito universitario.

La primera política educativa focalizada en el país se desarrolla en la provincia de Chaco a través del Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado en el año 1995 en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña. La institución tiene como objetivo formar a auxiliares docentes aborígenes y maestros bilingües interculturales, además de la elaboración de materiales didácticos, como así también garantizar una oferta de calidad, equitativa y justa que parte del reconocimiento y los valores de los saberes ancestrales. El CIFMA fue la primera respuesta que dio el Estado nacional, desde el sistema educativo provincial a los reclamos educativos de la población aborigen (Valenzuela, 2009).

Recién en el año 2010 se crean otras tres experiencias de formación de profesoras/es con orientación en Educación Intercultural Bilingüe, dos de ellas inician en el año 2011 y una el año siguiente.

El primer caso se trata de los nueve Institutos de Educación Superior (IES) dependientes de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta que brindan la carrera Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. En el año 2008, materializando a escala jurisdiccional la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la DGES responde a la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) iniciando el armado del Plan de Estudio de la Carrera “Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria”, el cual es aprobado dos años después a través de la Resolución Jurisdiccional N° 6846/10. En el año 2011 se pone en marcha la carrera en los IES N° 6029 de la Ciudad de Tartagal (Dto. San Martín), el IES N° 6011 de la localidad de Juan Solá (Morillo) y el IES N° 6050 de la localidad de Santa Victoria Este. El nuevo IES N° 6049 se crea en la localidad de

Rivadavia Banda Sur (los tres últimos están ubicados en el Dto. de Rivadavia). Estos cuatro IES están ubicados estratégicamente cerca de las comunidades wichí, chorote/nivákke, toba/qom, chulupí y guaraní. En el año 2012 se abre el Profesorado en Isla de Cañas bajo la modalidad de Anexo del IES N° 6023-1, y en el año 2013, con la carrera en marcha, se realiza un reajuste al Plan de Estudio, y se crea una nueva propuesta “Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”, esta es aprobada a través de la Resolución Jurisdiccional N° 2059/13. En la oportunidad se abre y dicta la Carrera a través de Anexo en las localidades de Iruya (IES N° 6023-2), Nazareno (IES N° 6023-3) y Santa Victoria Oeste (IES N° 6023-4). En el año 2014 egresaron alrededor de 260 jóvenes y adultos, 46 de ellos pertenecen a pueblos indígenas.

El segundo caso se trata de la carrera “Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”, del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) de la Ciudad de Córdoba. El ICA se crea en el año 1993 y hasta la actualidad dicta cinco carreras de grado y junto al CIFMA son las dos experiencias de mayor trayectoria en formación docente en el país.

El tercer caso es la propuesta creada bajo la forma de gestión asociada entre la Fundación Valdocco y la Unidad Educativa Privada N° 144, dependiente de la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco, creado en el año 2012, donde también se dicta la carrera de “Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”.

En el ámbito universitario, hasta la fecha solo se ha creado como carrera la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua que se dicta en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). La misma fue creada en el año 2007, es aprobada por el Consejo Superior de la UNSE a través de la Resolución N°

113/7 y reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N° 622/8.

Además se encuentran experiencias que se desarrollan desde el Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) de la Universidad Nacional del Comahue fue fundado en el año 1997, en la Facultad de Ciencias de la Educación, desde ese momento se ocupó de la formación de grado y posgrado, de profesores de los diferentes niveles, investigación y extensión en el área de educación y el pueblo mapuche; desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) de la Universidad Nacional de Lujan. El área fue creada en el año 1999 con la Disp. CD-DE N° 002/99). Su objetivo general es la creación de espacios sistemáticos tendientes al desarrollo de redes que trabajen propuestas alternativas posibles y contrahegemónicas en educación, considerando las diversas identidades socioculturales. También se pueden destacar en este apartado dos experiencias que se desarrollaron entre los años 2010 y 2011 en la Universidad Nacional de Salta respectivamente, la primera de ellas se trata de “Actualización Académica en Educación Rural e Intercultural” y la “Especialización Superior en Educación Rural e Intercultural”, propuestas por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) y aprobados a través de la Resolución del Consejo Superior N° 403/08; y el Curso de Capacitación “Formación de tutores en el ámbito educativo para estudiantes indígenas”, dictado por el Centro de Investigación en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI), aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades a través de la Resolución N° 043-11, la cual incluyó a referentes de pueblos indígenas en su plantel docente.

En el año 2013 la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UN-TREF) lanza la Diplomatura en Educación Intercultural<sup>18</sup>, la misma está dirigida a profesionales en el área de educación que desempeñen su

---

18 Sitio web: <http://untref.edu.ar/carrerasgrado/educacion-intercultural/>

labor profesional en instituciones educativas con población indígena. En este sentido la Diplomatura se propone contribuir a la formación de docentes y profesionales desde una propuesta académica relevante y actualizada que permita la revisión de conocimientos y prácticas, la apropiación de nuevos saberes y la posibilidad de construir otras alternativas superadoras en el campo de la educación intercultural. Lamentablemente por falta de inscriptos no se desarrolló la experiencia.

Por otra parte, a comienzos de 2014, el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la UNTREF impulsa la creación de la “Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas” (Red ESIAL). La Red ESIAL constituye un mecanismo de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas, y desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Esto incluye tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, como a universidades u otras IES interculturales, comunitarias, así como a centros, institutos, programas, u otras unidades particulares, de universidades u otros tipos de IES “convencionales”<sup>19</sup>.

Las carreras de formación docente con orientación en educación intercultural bilingüe y la tecnicatura con mención en lengua quechua fueron creadas a partir de políticas educativas focalizadas, que en primer lugar son respuesta a las demandas históricas de los pueblos indígenas en materia de educación superior, sin embargo estas propuestas no solo estuvieron destinadas a la población indígena, sino que recibieron a todo aquel que se interese en la temática. Una permanente problemática que tuvieron que atender estas experiencias es la falta de formadores con conocimientos y trabajo en el área de educación y pueblos indígenas en el

---

19 Para conocer que instituciones integran la red y cuáles son las acciones que se desarrollan se puede visitar el siguiente sitio web: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

país. Aún hoy en día la selección de perfiles sigue siendo un reto a superar. Tanto las experiencias de la UNComahue, como las de la UNSa incluyen a referentes de los pueblos indígenas entre sus docentes, sin embargo este reconocimiento es parcial. Esto se debe a que el reconocimiento de los saberes ancestrales es valorado por quienes participan de los espacios de formación y no por la comunidad universitaria en general.

### **Proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social, desarrollados por universidades y otras instituciones de educación superior convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas**

En este apartado se incluyen a curso de formación que no otorgan créditos en una carrera de formación técnica o profesional, también se encuentran los espacios de formación que son producto de proyectos de investigación, y finalmente se encuentran experiencias que incluyen idioma, saberes y prácticas ancestrales. En el caso de argentina se puede agrupar en dos modalidades, aquellas que tienen que ver con experiencias albergadas en el ámbito de la extensión universitaria; y aquellas que toman la forma de cátedra libre o idioma indígena.

Como ya se ha mencionado, el ámbito de la extensión universitaria se convierte en terreno fértil para impulsar y sostener un considerable número de experiencias que se desarrollan en las universidades nacionales en el país. El caso más antiguo es el grupo de docentes, graduadas/os y estudiantes que integran el “Ciclo de Reencuentro con pueblos originarios”, de la Universidad Nacional General Sarmiento, el mismo nuclea a jóvenes indígenas y no indígenas, como así también a pueblos indígenas urbanos e instituciones educativas del nivel primario y medio. Este equipo de trabajo realiza desde sus inicios acciones de acercamiento, visibilización y difusión de distintos aspectos de las culturas indígenas a través de jornadas, proyecciones de películas, presentaciones de libros, charlas, muestras y talleres, actividades en todos los casos, abiertas a la comunidad. En el año 2009 el grupo de jóvenes

indígenas “El Malón Vive”, se nuclea e inicia sus acciones en la emblemática Universidad Nacional de Córdoba. La agrupación está constituida por nietos de quienes en 1946 participaron del “Malón de la Paz”, hecho histórico en el que 174 Qollas caminaron hacia Buenos Aires solicitando la devolución de sus territorios y denunciando las injusticias de los terratenientes. Desde sus inicios y hasta la actualidad han desarrollado talleres de música andina, ciclo de cine y eventos culturales con el objeto de reivindicar la cultura andina. En el año 2014 logran crear el Programa de Diversidad Cultural (Durán, 2014).

La primera experiencia que se materializa en formato de cátedra libre es la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, la misma fue creada mediante Resolución R/6 N° 373-2008 el 31 de julio del año 2008 y avallada mediante Res. CS N° 094/09 el 23 de octubre de 2009. A su vez está inscripta como Organización de la Sociedad Civil; Registro N° 0105/09. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI); Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. La segunda experiencia se trata de la Cátedra Libre: Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de Rosario fue aprobada, por el Consejo Directivo de esa casa de estudios, a comienzos del año académico 2009 y presentada en sociedad, en la Sede de Gobierno de la UNR, en setiembre de ese mismo año (Gotta, 2012). La tercera experiencia es la Cátedra Libre de Pueblos Originarios organizada por las cátedras de Prehistoria y Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Tucumán, además la integran la Unión de Pueblos de la Nación Diaguita en Tucumán (UPNDT); la Asociación de Abogados y Abogadas del NOA en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES); ex integrantes del grupo “Fogón Andino”; SADOP; y el Instituto de Capacitación e Investigación de MUDOP. Finalmente se encuentra la Cátedra Abierta Intercultural la cual es aprobada por Universidad Nacional de Luján a través de la RES. HCS N° 607/13 y N° 049/15. Su objetivo es constituir un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria que promueva la articulación de saberes y prácticas generadas desde los conocimientos y experiencias de diversos sujetos sociales y culturales.

En el caso de las cátedras de enseñanza de la lengua indígena se puede hacer referencia a la experiencia desarrollada por el Programa de Lenguas Originarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. En el marco del programa se enseñan quechua runa simi, guaraní y mapuzugún (Millán, 2015). Un programa similar se desarrolla en la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2014. La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP dicta por primera vez la materia Lengua Mapudungun (el hablar de la tierra) en el marco de la asignatura Lengua Originaria incluye en su currícula obligatoria una lengua indígena.

El denominador común en estas experiencias se presenta en la fuerte presencia de referentes de los pueblos indígenas en el desarrollo de las acciones, principalmente en su rol protagónico (enseñanza de la lengua, la cultura y la presentación de las problemáticas y conflictos que atraviesan las comunidades en el país).

### **Colaboración intercultural entre universidades u otras instituciones de educación superior y organizaciones indígenas, en coejecuciones orientadas a responder a propuestas de formación de estas últimas**

En el caso de Argentina aún no se tiene conocimiento sobre esta modalidad de colaboración, aunque se tiene indicios que hay algunas iniciativas que se encuentran en procesos de creación en el norte y sur del país.

### **Experiencias de colaboración intercultural en instituciones interculturales de educación superior**

Como ya se ha mencionado con anterioridad Argentina tardíamente incorpora políticas indigenistas a comparación de otros países de América Latina, lo cual afecta directamente a la concreción de políticas educativas, como así también la creación de instituciones de educación superior que incorporen en su currícula saberes, modos de producción de

conocimiento. Mientras que en México las universidades interculturales están pronto a cumplir diez años de experiencia en la formación de profesionales y técnicos indígenas y no indígenas; y en Colombia la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), como así también en Nicaragua la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), se constituyen como espacios de formación en la educación superior de los miembros de las comunidades que la crearon, en Argentina contamos con dos proyectos de ley de creación de universidades que apenas y tuvieron media sanción, universidades creadas por los pueblos indígenas que resultan experiencias novedosas pero que no aún no han cobrado la fuerza que se espera y una experiencia de formación técnica que logró el reconocimiento por parte del sistema educativo oficial.

El primer caso que se presenta en Argentina es el del proyecto de ley de creación de la *Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNUPI)*<sup>20</sup>, presentado por la Diputada Alcira Argumedo en la audiencia pública realizada el 8 de agosto del año 2013 en la Cámara baja (Expediente n° 5143-D-2013). En la oportunidad participaron intelectuales, investigadores sociales y referentes de los pueblos indígenas provenientes de diferentes latitudes, algunos de ellos habían participado en la creación del proyecto en cuestión. El segundo es el caso es la *Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco*, presentado por el Diputado Juan Manuel Pedrini en agosto del presente año.

Respecto a las propuestas de educación superior mediante formato universidad creado desde las comunidades en el país tenemos la *Universidad Popular Originaria* ubicada en la Provincia de Mendoza se crea en el año 2008 y es impulsada desde el pueblo mapuche, su principal objetivo es desarrollar y difundir la sabiduría de la cultura ancestral. Las principales ac-

---

20 Para conocer el proyecto y su tratamiento en diferentes instancias se puede visitar el siguiente sitio web: <https://universidadindigena.wordpress.com/>

tividades consisten en clases de lengua runacimi (kheswa) y mapudungun (mapuche); la cátedra de “Historia, filosofía y política desde la óptica de las naciones oprimidas”; talleres de cerámica y permacultura; y conferencias sobre actualidad de la situación de las comunidades del cono sur, con representantes de pueblos originarios invitados a exponer. La Universidad Mapuche Intercultural se crea en el año 2009 en la provincia de Neuquén<sup>21</sup>. Esta Universidad es resultado de un largo proceso de lucha y de ejercicio de los derechos fundamentales, la misma se lanzada en un momento en el que las comunidades pugnan no sólo por mantener y asegurar sus territorios ancestrales, sino por recuperar lo que les ha sido despojado, así como también frenar nuevas usurpaciones (Díaz, 2009). La Universidad Campesina Suri ubicada en la localidad de Ojo de Agua de la Provincia de Santiago del Estero e impulsada por el Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase) y la recién creada Universidad del Monte, ubicada en Misión Chaqueña en la Provincia de Salta. Como denominador común entre estas propuestas se puede decir que las mismas no pretenden ser institucionalizadas como las universidades convencionales existentes en nuestro país, si no que buscan sostener una propuesta alternativa de formación y producción de conocimiento científico. Otro aspecto a destacar es que estas universidades lograron el apoyo de sectores privados, algunos sectores políticos como así también organizaciones no gubernamentales y adhesiones de Universidades convencionales en su recorrido.

Finalmente una de las acciones creadas y sostenidas por los pueblos indígenas que logró reconocimiento por parte del Estado es el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez”, creado por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ). La experiencia consiste en el dictado de la Tecnicatura en Desarrollo Indígena, la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y revi-

---

21 Su creación se encuentra vinculada al Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

talización lingüística, y la Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y revitalización lingüística. El Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy aprueba el IES bajo la denominación de Gestión Social a través de la Resolución Ministerial N° 8124-E-12. Efectivamente la propuesta educativa funciona desde el año 2010 y está dirigida a miembros de comunidades indígenas y no indígenas. Hasta el momento participaron de la experiencia alrededor de 700 jóvenes provenientes de ocho pueblos indígenas de la región noroeste de país.

### **Logros, problemas y desafíos**

El conocimiento, la descripción y el análisis de las diferentes experiencias desarrolladas en el marco de la educación superior y los pueblos indígenas en el país permiten identificar:

*Logros:* las experiencias que tienen por objeto la formación profesional y técnica en instituciones de nivel superior universitario y no universitario facilitan el acceso y en cierta forma la permanencia de las y los jóvenes indígenas en las instituciones. En el caso de las carreras de formación docente se puede afirmar que, en su gran mayoría, realizan readecuaciones curriculares, y además ponen marcha múltiples estrategias didáctico-pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia de jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior posibilita su inclusión en proyectos de investigación, extensión y formación docente, lo cual habilita la incorporación de saberes y producción de conocimiento propio en las acciones que se desarrollan desde los espacios investigativos y de formación. En algunos casos el campus universitario se convierte en un territorio en el cual no solo se realizan manifestaciones culturales, sino que se convierte en un espacio de visualización de las problemáticas y conflictos que atraviesan las comunidades de la región donde se sitúa la institución. Por otra parte, la prescencia de las y los jóvenes indígenas motiva a que sus pares, “no indígenas”, a indagar en el seno de su familia, sus raíces ancestrales e iniciar de esta forma un proceso de sensibilización y revalorización de la identidad cultural. Al mismo tiempo se logró reemplazar y superar al-

gunos requisitos para el acceso a las becas que no se correspondían con la realidad de los pueblos indígenas. Por otra parte las experiencias que se originan desde las comunidades dan cuenta de la necesidad urgente de que el Estado argentino de una vez por toda de tratamiento a los proyectos de ley que se encuentran presentados y a la fecha.

*Problemas y desafíos:* en Argentina las experiencias de inclusión de individuos en instituciones de educación superior, y aquellas que se desarrollan desde la esfera investigativa y de extensión, desde sus inicios, cuentan con un insuficiente y/o precario presupuesto para su desarrollo. Además es necesario destacar que si bien existe un grupo sensibilizado y dispuesto a trabajar en la inclusión de jóvenes indígenas en las instituciones de educación, existen docentes y personalmente administrativo de las instituciones que sostienen actitudes discriminatorias evidentes e implícitas. La Universidad aún no crea la posibilidad de ingreso a la planta docente de referentes de los pueblos indígenas en las carreras de grado y postgrado.

## **Un mapa aún en construcción**

El mapa de las modalidades de colaboración en educación superior y pueblo indígenas en el país, lejos de estar acabo, permite mirar cuestiones referidas a la mejora en el acceso y la permeancia de las y los jóvenes indígenas en algunas de las universidades nacionales, al mismo tiempo da cuenta del rol comprometido por algunos docentes y estudiantes universitarios en generar acciones, con diferentes grados de institucionalización que la inclusión de sujetos históricamente excluidos. Hasta la fecha son 57 las universidades nacionales que se encuentran en funcionamiento, pero solo 19 cuentan con alguna política institucional que intenta albergar a los pueblos indígenas, en el mejor de los casos, y de los 23 Estados provinciales, solo dos cuentan con políticas educativas focalizadas que tienen por objeto la formación profesional en el nivel superior. Además es necesario destacar que en la provincia de Buenos Aires, los pueblos indígenas urbanos se organizaron a través de una

Mesa de Trabajo en Educación Intercultural<sup>22</sup>, amparados en el artículo 44 de la Ley Provincial de Educación N°13.688, y en la Constitución de esa provincia, y su principal objetivo es la implantación de la misma.

Tanto las experiencias que se desarrollan en el ámbito universitario, como aquellas que se materializan a través de políticas educativas focalizadas y las iniciativas educativas de los propios pueblos toman como punto de partida el Convenio 169 de la OIT, y para aquellas que se crean después del año 2006, agregan la Ley de Educación Nacional como fundamentos indiscutibles en su fundación. Ambos documentos se convierten en la guía de las acciones a desarrollar, al menos en los documentos fundantes, aún queda por analizar las interpretaciones y dirección de las acciones que se llevan a cabo.

La llegada de las y los jóvenes indígenas a los programas y proyectos de las universidades nacionales se convirtieron en focos que permitieron, en algunos casos, iniciar procesos de organización que plantean algunos objetivos u acciones diferentes a las políticas educativas. Hasta el día de hoy se pueden mencionar dos casos en que las y los jóvenes crearon espacios con cierta independencia que involucran la toma de decisiones de sus acciones dentro y fuera del campus universitario. Se trata de Colectivo de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO) de la Universidad Nacional de Salta, y el Qompi de la Universidad Nacional del Nordeste.

## Bibliografía

- Ardieta, T., & Rosso, L. (2013). Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. *VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Barreno, L. (2003). *Educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

---

22 Para conocer la experiencia se puede acceder al siguiente sitio web: <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.mx/>

- Cruz, G. (2012). Un malón en las universidades públicas. *Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios*. Informe del Encuentro. Resistencia, Chaco, 19-10-2012. Manuscrito inédito.
- Durán, V. (2014). El malón vive. Participación india en las universidades públicas. *Revista Electrónica Uturunku Achachi*, 3.
- Fernández-Vavrik, G. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de Política Educativa*, 4, 75-110.
- Gigena, A., & Pérez, E. (2014). Experiencia de vida en torno a la migración de una mujer indígena boliviana. Marcos regulatorios y subjetivación política. *Jornadas Regionales de Diversidad y Educación*. Universidad Nacional de Jujuy.
- Gotta, C. (2012). Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios. Cátedra Libre. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. *Revista Electrónica Miradas Educativas*, 1(1).
- Guaymás, A. (2012). La construcción de una mirada intercultural en Educación Superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina. *Revista Interquorum* 13, 15-20.
- (2013). Universidad, interculturalidad y compromiso de sus actores: propuestas, diálogos y desafíos en la Universidad Nacional de Salta. En: M. Cervantes y otros, *Diversidad juvenil*. Jalisco: Prometeo Editores.
- Hanne, V. (2012). Políticas de acción afirmativa en Educación Superior: el caso de la UNCuyo. M. Aparicio (Comp.), *Multiculturalidad, interculturalidad y diversidad*. Nuevos desafíos y escenarios. Mendoza: Zeta Editores.
- Mato, D. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IIESALC).
- (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Saénz Peña (Buenos Aires): Eduntref.
- Millán, M. (2015). Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En: D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp.117-134). Saénz Peña (Buenos Aires): Eduntref.
- Mundt, C. (2004). *Situación de la educación superior indígena en la Argentina. Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- 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.
- Núñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina. *Textos y debates*, 21, 59-74.
- Núñez, C., Luján, A., & Torres, J. (2013). Alumnos y alumnas indígenas. Sus experiencias y vivencias universitarias. Á. Guaymás y A. Hanne (Coords.), *Pueblos originarios y Educación Superior*. IV Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Ossola, M. (2010). Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. *Revista ISSES*, 8, 87-105.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 5, 81-122.
- Ramírez, P. (2014). Pueblos indígenas originarios y educación superior. Disponible en: [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa\\_7/ramirez\\_mesa\\_7.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_7/ramirez_mesa_7.pdf)
- Sinisi, L. (2000). Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y Perspectivas, infancia en riesgo*, 32.
- Soria, A. (2010). Interculturalidad y Educación en Argentina. En *Revista Andamios*, 7, 167-184.
- Thisted, S. (2010). Debates y disputas en la Educación Intercultural en Argentina. En: E. Antileo y A. Hecht (Comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 71-83). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Valeriano, C. (2013). Los programas de inclusión social para pueblos originarios en los Institutos de Formación docente de la Ciudad de Salta. En: Á. Guaymás y A. Hanne, *Pueblos originarios y educación superior*. IV Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria. Crónica y estrategia del genocidio invisible*. Buenos Aires: Madre de Plaza de Mayo.
- Valenzuela, E. (2009). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la modalidad Aborigen. En: D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (97-110). México: Universidad Veracruzana Intercultural.

## **Eje 3**

Aprendiendo desde las diferencias



# Interculturalidad y salud en la educación médica

---

*Diana Milstein  
Alejandra Otaso  
Ana Fuks*

## **Presentación**

La formación de grado de los estudiantes de Medicina en la Argentina no incluye, en su mayoría, la interculturalidad como asignatura en el currículo. Sin embargo, en los últimos años, la reflexión sobre la interculturalidad ha sido incorporada a los debates sobre innovación de la Educación Médica. En países como Estados Unidos de América, Canadá, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda primó, sobre todo, un enfoque innovador en términos de competencias, que combina conocimiento de ciertos grupos culturales junto con actitudes y habilidades para tratar con la diversidad cultural. Dicho enfoque apunta a desarrollar capacidades interculturales de comunicación para la relación médico-paciente, como mecanismo para aumentar la calidad de la atención médica en las sociedades contemporáneas, consideradas multi y pluri culturales (Betancourt, 2003; Kripalani y otros, 2006; Muñoz-Cano y otros, 2014; Seeleman y otros, 2009).

En Latinoamérica, la interculturalidad fue sobre todo enfocada como componente de la Atención Primaria de la Salud. En gran parte, como resultado del trabajo de equipos profesionales que se involucraron en el desarrollo de estrategias interculturales de atención de la salud, de formulación de políticas y en la educación intercultural de médicos

y otros trabajadores de la salud graduados (Abad González, 2004; Campos Navarro y Citarella, 2004; Fernández Juárez, 2004; Freyermuth y Sessia, 2006; Idrovo y Gomis, 2010; Lerín Piñon, 2004; OPS, 2008, Rovere y otros, 2011).

Cabe destacar también, que en algunos países de la región hay experiencias aisladas de incorporación –por lo general fragmentaria– de la salud intercultural como enfoque en la enseñanza en carreras universitarias de la salud. Por ejemplo, Painemilla y otros (2013) realizaron un relevamiento en universidades chilenas que muestra que sólo una universidad tiene incorporado el enfoque de Salud Intercultural en la carrera de enfermería; mientras que otras universidades, contemplan el enfoque en sus metas u objetivos para la formación profesional, pero resulta insuficiente su presencia entre los contenidos, los conceptos y la práctica.

Otro ejemplo es la experiencia en salud intercultural realizada en Potosí orientada a articular la formación de recursos humanos con el Programa de Salud Integral llevado a cabo por la Unidad de Salud Intercultural desde 2006. En este caso, de manera similar al chileno, la carrera de Enfermería ha incorporado al currículo las asignaturas Antropología y Sociología y han transversalizado el enfoque intercultural en varias asignaturas, mientras que en Medicina Salud Intercultural está incorporada fehacientemente al Posgrado (Zangari, 2010).

En este contexto de debate, la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Matanza<sup>1</sup>, cuya primera cohorte de estudiantes comenzó en el año 2012, incorporó como asignatura Interculturalidad y Salud en el inicio de la carrera. La asignatura comenzó a dictarse en el año 2013. Nuestro interés es mostrar el carácter innovador de las prácticas de enseñanza de dicha asignatura, tal como se fueron desarrollando

---

1 La carrera de Medicina pertenece al Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). Esta Universidad está situada en San Justo, Partido de La Matanza, conurbano bonaerense, Argentina.

con los estudiantes. Este artículo da cuenta de algunos aspectos referidos al programa, sus contenidos y enfoque metodológico, así como al trabajo que llevamos adelante durante sus clases, para aportar a la discusión sobre interculturalidad en el proceso de socialización de médicos y médicas en la región. En el próximo apartado exponemos los antecedentes principales, luego desarrollamos los contenidos y la lógica de los núcleos temáticos; a continuación, a través de un ejemplo, desplegamos el modo en que trabajamos con los estudiantes.

### **Los primeros pasos de la interculturalidad como dimensión estructurante de la formación médica**

Desde septiembre de 2012 junto con un equipo de docentes y con la colaboración de estudiantes, llevamos adelante una investigación<sup>2</sup> cuyo tema son las prácticas innovadoras en educación médica durante la formación de grado en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Matanza. El objeto de estudio son las prácticas de innovación tal como se despliegan en las interacciones entre docentes y estudiantes. Nos propusimos encontrar formas de recuperar las experiencias de aprendizaje que, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, eran consideradas innovadoras. Las calificamos así porque percibían que provocaban rupturas con modos tradicionales vigentes en la enseñanza en la carrera de Medicina, y/o implicaban reconfiguraciones del conocimiento que se enseñaba, o de los modos de transmitirlo y hacerlo circular, y/o involucraban modos de reconfiguración del poder en las relaciones entre profesores y con estudiantes en distintos espacios académicos. Innovar en el currículum implicaba, desde nuestro estudio, alterar situaciones asumidas como dadas para mejorarlas y articularlas por oposición o integración a prácticas vigentes (Lucarelli, 2001).

---

2 Hacemos referencia al Proyecto “La educación médica innovada. La construcción del cuerpo como materialidad, discurso y experiencia en la implementación de una nueva carrera”, dirigido por Diana Milstein y subsidiado por la Universidad nacional de La Matanza, 2014-2015.

Desde esta perspectiva, estábamos interesados en describir y analizar experiencias de enseñanza y de aprendizaje tendientes a: (1) cambiar la relación con el conocimiento asumido como “científico” para la formación médica, con los modos de comunicación del saber teórico-práctico y con las maneras en que se incluían las experiencias culturales de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, (2) mejorar la relación de estudiantes y profesores con los conocimientos, con sus experiencias culturales y las de los otros y las formas que asume el trabajo colectivo, (3) contraponerse a modos escolarizados de concebir el conocimiento y al lugar pasivo de los estudiantes en la relación con los docentes, (4) integrarse a las tendencias que procuran horizontalizar la relación con los profesores/as, centrar la enseñanza en los estudiantes y estimular el asombro, la curiosidad y el interés por preguntar.

Uno de los espacios curriculares de interés para estudiar estas prácticas de innovación fue la Unidad de Aprendizaje Interculturalidad y Salud, cuya existencia implicó desde su concepción, una alteración en la relación con el conocimiento asumido como “científico” para la formación médica y una contraposición al “biologicisimo” presente en la construcción biomédica hegemónica. Se esperaba, por un lado, que esta Unidad apuntara a incluir a los estudiantes en los debates abiertos durante las últimas décadas sobre interculturalidad y atención primaria de la salud, atendiendo sobre todo a “la combinación y sincretismo de culturas que es necesario conocer para incrementar la calidad de atención” (Programas Analíticos, 2011). Por el otro, incluir como objetivo el desarrollo de capacidades de diálogo intercultural y de discernimiento entre diferencias discriminatorias a ser removidas y diferencias identitarias a ser respetadas.

Los antecedentes más directos de esta asignatura se vinculan con el concepto de salud intercultural utilizado en América Latina desde hace más de tres décadas, con la intención de promover la transformación de los sistemas de salud, incorporar la denominada “medicina tradicional” y apoyar el desarrollo de los modelos alternativos de atención

sobre todo a la población indígena. Esta situación llevó a que algunos equipos profesionales desarrollaran estrategias de atención a medida que los casos así lo iban requiriendo. Sin embargo, la sensación que dejaban estas experiencias era que no existía suficiente preparación, ni herramientas apropiadas para enfrentarse a nuevas necesidades y para comprender y abordar las nuevas problemáticas que planteaban una estrategia intercultural en salud.

Las preguntas que se planteaban eran: ¿cómo se hace dialogar la medicina occidental con las medicinas tradicionales? ¿Cómo se produce el diálogo cuando uno de esos sistemas médicos (los sistemas médicos son parte de la cultura, pero no una cultura por sí mismos) se considera superior y establece una supremacía? ¿Cómo se inicia un diálogo si una de ellas es subalterna de la otra? ¿Cómo se reequilibran las relaciones de poder? ¿Cómo revertir esta asimetría y comprender al otro en tanto igual, con los mismos derechos y necesidades que yo puedo o podría tener? ¿Cómo brindar una atención de calidad centrada en las necesidades de las personas que me resultan tan extrañas?

Estas preguntas y otras orientaron la mirada hacia los procesos de formación de los equipos de salud, los modelos aprendidos y sus lógicas<sup>3</sup>. Se pudo comprender que la incorporación de la perspectiva intercultural ponía en evidencia las limitaciones de las prácticas de los equipos de salud y, al mismo tiempo, brindaba la oportunidad de transformar el modelo de atención rompiendo con las lógicas de la educación tradicional en salud, incorporando procesos educativos en base a

---

3 Este análisis se realizó en primera instancia en los formatos de educación permanente para los equipos de salud extendiéndose a los espacios de residencias y concurrencias ( formación de post grado en servicio) Se determinó necesario generar ámbitos en los cuales reflexionar sobre las experiencias referidas al tema, relevar las estrategias de intervención realizadas e intercambiar las experiencias y conocimientos adquiridos sistematizando desde un enfoque interdisciplinario e intersectorial para los diversos profesionales del equipo de salud en todos los niveles, a fin de optimizar la calidad de la atención para la población migrante.

los problemas generados por las necesidades socialmente construidas con la población. Se pudo advertir así que, pese a que la interculturalidad no habría sido definida como un componente esencial de la Atención Primaria de la Salud (APS), en los hechos, sí lo era.

La implementación de APS debía garantizar la adecuación de los servicios de atención de la salud a las características sociales y culturales de las comunidades con las que interactuaban cotidianamente. Más aún, si se trataba de incrementar la capacidad social de decisión sobre los recursos de las comunidades para identificar sus necesidades y problemas –tal como lo indica el espíritu de la APS–, era imprescindible partir de un acercamiento que permitiera comprender las distintas realidades culturales existentes, aceptándolas en toda su diversidad y riqueza, y a la vez atravesadas por inequidades y desigualdades. Esta orientación de APS organiza uno de los pilares fundamentales de nuestro programa de la asignatura.

Otro antecedente importante, también vinculado a la historia reciente de la medicina social latinoamericana, es la Epidemiología Crítica. El modelo de la Historia natural de la enfermedad (Leavell y Clark, 1965) consagrado científicamente a partir de la revolución epidemiológica y el triunfo contra el flagelo de las enfermedades infecciosas, priorizó y exaltó los eventos biológicos en la descripción de las enfermedades como una suerte de desarrollo temporal hasta la cura o la muerte. Este modelo formó parte de una concepción que considera que es posible el exterminio de enfermedades excluyendo, o invisibilizando, los factores sociales, culturales, políticos y económicos que las sitúan temporal y espacialmente. Esta lógica reduccionista, acompañada por una visión de la realidad congelada y ahistórica, produjo visiones parcializadas y dicotómicas que obturaron la comprensión de los procesos epidemiológicos. Al no incorporar en la comprensión el hecho que la vida de las personas está situada espacial y temporalmente, atravesada contradictoria y conflictivamente por “bienes o fuerzas benéficas que protegen y perfeccionan su salud y el avance de sus procesos biológicos y, por los

aspectos destructivos que los constriñen y deterioran” (Brehil, 1991, p. 203) no es posible alcanzar a conocer el “perfil epidemiológico”.

La Epidemiología Crítica incorpora las dimensiones espaciales y temporales, los rasgos culturales, sociales, económicos y políticos, y rompe con formas reduccionistas para comprender los procesos de producción de enfermedades en el plano colectivo. Para ello, “debe rebasar el plano de los fenómenos empíricos, donde los llamados factores de enfermedad aparecen como abstracciones desconectadas y debe ampliar la explicación del principio de causalidad” (Brehil, 1991, p. 205). Como veremos en los siguientes apartados y en el ejemplo, la perspectiva de la Epidemiología Crítica nos ha ayudado a enfocar los procesos de salud enfermedad integrados a los mundos culturales de los grupos sociales, espacial y temporalmente situados, así como a poner en discusión modos dualistas de interpretación presentes en la concepción biomédica.

La Antropología también ha enriquecido la perspectiva teórico-conceptual y el enfoque metodológico del programa. Nos han interesado especialmente estudios sobre el significado social de la experiencia de la enfermedad y el padecimiento, enfocados en la experiencia cultural de la enfermedad y de la salud, así como las investigaciones etnográficas sobre curadores y prestadores de salud, política y programas de salud, medicinas tradicionales, sexualidad, cuerpo y salud reproductiva. En particular, la noción de cuerpo como construcción sociocultural ha sido central para poner en discusión nociones biopsicológicas reduccionistas e incorporar la pluralidad y coexistencia de formas de entender los sujetos, los cuerpos y los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado, incluyendo las relaciones de poder.

Esta síntesis de antecedentes permite advertir que nuestra propuesta presenta un eje innovador en el plano del conocimiento a enseñar, especialmente por el modo en que organizamos el entramado de contenidos en función de ayudar a modificar la percepción, los valores y las prácticas de los médicos, en contextos donde las condiciones de desigualdad y de inequidad son evidentes. De esta manera, comparti-

mos herramientas para situar social y culturalmente a las personas y sus padecimientos y enriquecer la comprensión de las prácticas de los médicos/as y otros curadores/as, en tanto portadores/as de formas sociales y culturales de construcción de sí mismos, de sus creencias y de su práctica asistencial.

### **La propuesta pedagógico-didáctica para la formación de grado**

El programa de Interculturalidad y Salud propone un temario organizado en seis bloques temáticos para alcanzar dos propósitos amplios: (1) construir herramientas conceptuales que permitan visualizar múltiples conocimientos sobre el proceso salud-enfermedad- atención-cuidado, centrados en la salud integral y en las necesidades de los pacientes y de sus familias y (2) desarrollar capacidades de diálogo intercultural y de discernimiento entre aquellas diferencias discriminatorias que deben ser removidas y aquellas diferencias identitarias que deben ser respetadas. El concepto de interculturalidad con el que trabajamos hace énfasis en los conflictos constitutivos y emergentes del contacto entre grupos diferentes y segregados por su etnia, su género, su religión, su clase social, su nacionalidad, su generación, su etapa etárea, su sexualidad. Cada uno de los bloques presenta tópicos e interrogantes que enuncian la orientación del trabajo que hacemos con los estudiantes.

En el primero abordamos los conceptos de alteridad, cultura y salud integral con preguntas orientadoras tales como: ¿qué implicancias tiene incorporar el concepto de alteridad para abordar la salud y la enfermedad?, ¿cómo configura la práctica médica pensar a los “otros” como diferentes, diversos y desiguales?, ¿qué oportunidades abre el proceso de desnaturalización de la perspectiva biomédica en el inicio de formación de médicos y médicas?

En el segundo, nos centramos en la dimensión política del enfoque intercultural, los procesos de salud-enfermedad integrados a los mundos culturales de los grupos sociales, epidemiología, modelos de

atención y estilos de vida. ¿Cómo se reconfigura la práctica médica al incorporar la perspectiva intercultural?, ¿qué implicaciones tiene incorporar el componente interculturalidad a la APS?

El tercero aborda la perspectiva intercultural como herramienta para comprender las relaciones entre los modelos de salud y los modelos jurídicos. ¿Cómo reconocer el enfoque intercultural en la dimensión del derecho a la salud?, ¿cómo identificar prácticas etnocéntricas en el campo de la salud?, ¿cómo reconocer discursos y prácticas xenófobas y racistas?

En el cuarto, desarrollamos críticas a la noción de cuerpo del modelo biomédico y repensamos nociones acerca de lo biológico como parte de la construcción sociocultural de los cuerpos. ¿Existen otros modos de pensar lo que la Modernidad definió como la parte biológica del ser humano?, ¿cómo participan las percepciones –del/a médico/a y de quien padece/consulta/acompaña– en la construcción del saber médico?, ¿cuál es el lugar de las personas y de las poblaciones cuando nos referimos a intervención biopolítica de los cuerpos?

En el quinto estudiamos los modos de ser, estar, cuidar los cuerpos, reflexionamos sobre los modelos y las prácticas de atención y cuidado de la salud y la enfermedad. Nos orientan preguntas tales como: ¿qué nos dicen los gestos, las posturas, los movimientos con relación a lo que experimentamos como salud y como enfermedad?, ¿por qué existen sociedades que consideran que el embarazo es una enfermedad?, ¿por qué la biomedicina necesita establecer rangos de normalidad?

En el sexto nos ocupan las formas no biomédicas de diagnóstico, atención y cuidado de las personas, y los padecimientos y modelos y prácticas de atención centrados en el “otro”. Algunos interrogantes que estructuran estas temáticas son: ¿qué implicancias tiene para el desarrollo de un sujeto integral considerar la existencia de criterios de normalidad en el nacimiento y el desarrollo del niño?, ¿cómo cuidar al recién nacido/a y cómo criar al niño/a desde distintas cosmovisiones?

A través del desarrollo de este conjunto de tópicos, destacamos la diferencia con el concepto de multiculturalismo y de diversidad cultural, incluyendo en el ámbito de la salud, la importancia de las tensiones políticas implicadas en las relaciones sociales y culturales entre individuos y grupos marcados por las desigualdades e inequidades (Walsh, 2007). Así también abordamos principios básicos como el respeto en el trato de los usuarios, el reconocimiento de las tradiciones culturales, el combate a la exclusión en la atención y la equidad en salud hacia los distintos grupos humanos, incorporando el conjunto de diferencias que los constituyen como sociales y culturales, en especial aquellas que ingresan en conflicto con sus concepciones de salud, enfermedad, atención y cuidado. De esta manera, ingresa el derecho a la salud, inscrito en los derechos sociales de segunda generación o de prestación, como una conquista por parte de sujetos activos y concretos, sustentada en la perspectiva intercultural de los equipos de salud, sobre todo en lo que respecta a la equidad en la distribución del saber y el poder (Rovere, 1999). En otro orden de cuestiones, enfatizamos que la impronta de la tradición antropológica que atraviesa esta propuesta radica en el desafío de ideas habituales, estereotipadas y prejuiciosas sobre la cultura y la identidad de personas y grupos y en la incorporación de experiencias de trabajo de campo etnográfico como fuente de socialización intercultural para los futuros/as médicos/as (Gobbo, 2003).

### **La clase: una experiencia de producción de conocimiento**

Las problematizaciones que elaboramos en clase alrededor de relatos de situaciones que incluyen “lo médico”, permiten entender las escenas donde los procesos de salud/enfermedad/atención/cuidado<sup>4</sup> quedan si-

---

4 El *cuidado* se integra el proceso S/E/A, desde la dimensión del trabajo en salud y en virtud de la necesidad de observar los modos de organización de las prácticas y la gestión de los servicios, en diálogo con las condiciones y padecimientos de los usuarios. Se trata de trascender una lógica de aplicación/reiteración de pro-

tuados en contextos de significación y prácticas donde la pluralidad tiene sentido en el cruce de tensiones y las desigualdades, en procesos políticos donde las diferencias son parte de la estructura, y no meramente una originalidad a respetar o una anomalía que puede corregirse.

Vamos a comentar el ejemplo de una clase en la que utilizamos como “caso” las escenas narradas en un artículo etnográfico (Milstein, 2011)<sup>5</sup> que exponemos de manera resumida.

Durante una investigación en una escuela primaria situada en Contralmirante Guerrico, un paraje rural ubicado en el norte de la Patagonia, surgió un brote de hepatitis A entre los alumnos de la escuela. La alarma que generó la aparición sucesiva de alumnos contagiados derivó hacia situaciones de demandas y protestas por parte de las madres y en conflictos con instituciones de salud y educación. El establecimiento está a escasa distancia de la ruta nacional y a 20 kilómetros de la ciudad más importante de la zona; no obstante ello, y las interrelaciones que existen entre lo urbano y lo rural en esa región, el carácter rural del paraje situaba las demandas de los familiares del alumnado en una relación de inferioridad frente a las autoridades gubernamentales: “Somos ciudadanos de décima”, solían decir. Esa relación entre familias del paraje y autoridades educativas y sanitarias, entre los mundos urbano y rural, tuvo en ocasión del brote de hepatitis derivaciones imprevistas. Durante varios días, un grupo de madres reclamó a las autoridades sanitarias y educativas acciones para detener el brote. Las autoridades sanitarias y los trabajadores de salud que se hicieron presentes en la escuela sostuvieron que, desde un punto de vista estrictamente “médico” no ca-

---

cedimientos y protocolos de atención, para producir el *cuidado* en una lógica de trabajo capaz de identificar la complejidad de las situaciones de las personas humanizando las prácticas.

5 La fuente de este artículo está publicada como Etnografía con el título “Higiene, autoridad, escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado” (Milstein, 2003).

bía hablar de brote ni de foco, por lo que no se tomarían las medidas de respuesta en un caso como este. Al no obtener respuestas satisfactorias, algunas madres de alumnos tomaron momentáneamente el control del edificio escolar y llevaron a cabo tareas de limpieza y desinfección de aulas y baños para eliminar con el foco. Ante esta irrupción, la directora y las maestras tuvieron una actitud de tolerancia y pasividad, un *dejar hacer*—después de todo, tampoco ellas habían sido escuchadas. Las autoridades sanitarias no volvieron a intervenir. El ciclo de la hepatitis se cerró. Volvió la normalidad. Y en la escuela casi no se habló más del episodio. Lo sucedido apareció, desde el primer momento, cargado de una extraordinaria riqueza de significados que se entrelazaban de una manera muy compleja con los sentidos del orden y atraían hacia la superficie la presencia implícita de lo político. Los hechos parecían conformar la contracara del orden escolar y, al mismo tiempo, la reafirmación de ese mismo orden. Lo sorprendente fue que las madres tomaron en sus manos un problema de salud pública que afectaba la vida de su comunidad, llevando adelante acciones que ninguno de los protagonistas interpretó como meramente domésticas.

En el encuentro con autoridades educativas y sanitarias, las madres usaron, desde el sentido común, argumentos que se derivaban del discurso epidemiológico del histórico higienismo. Recordar esto último es indispensable para entender la dimensión del problema vivido en un lugar como la escuela, y para alertar respecto a la utilización de terminología vinculada a las cuestiones de salud e higiene como explicación de procesos sociales. El higienismo fue una política sanitaria, una ideología y una verdadera moral que rigió las acciones de la *salud pública* del Estado-nación ya desde su etapa fundacional, finales del siglo xix y principios del xx. Hasta nuestros días, es un modo de entender el cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades que está ampliamente difundido y aceptado por la mayoría de la población (Armus, 2000; Salessi, 2000; Vezzetti, 1985). Precisamente, la escuela había sido, desde sus inicios y a lo largo de gran parte del siglo XX, una de las instituciones clave para inculcar las normas de higiene, campañas de

vacunación, revisión médica periódica de los alumnos, etc. Más aún, higiene, moral y buenas costumbres resumían buena parte de lo que el magisterio argentino y el sentido común asociaba a lo que enseñaba o debía enseñar la escuela, junto con la alfabetización y conocimientos elementales. Lo llamativo, en esa ocasión, fue que en la discusión con las autoridades sanitarias las madres se apoyaron en los argumentos que largamente había enseñado el Estado y que ahora se volvían contra sus representantes visibles, criticando su desidia e inacción. Las madres interpelaron y desautorizaron a los representantes estatales de la salud pública desde valores y nociones sanitarias del mundo urbano, moderno, *civilizado*; y esta puesta en escena de la interpelación fue realizada desde una situación de inferioridad, en tanto no ejercían el poder de las instituciones del Estado, tenían una capacidad limitada de ejercer presión en el espacio público, vivían en zona rural y se las presumía no capacitadas para opinar sobre temas médicos; es decir, eran portadoras de un accionar y un hablar no autorizados. Se produjo así una paradójica inversión de roles que no se limitó ni se expresó solo en los discursos, sino que se manifestó, sobre todo, en las acciones y comportamientos que siguieron a continuación, al tomar las madres el control del edificio escolar para evitar las posibilidades de contagio. Así, los que debían ser enseñados mostraron cómo había que proceder según los valores de la misma escuela. Los autorizados a enseñar fueron des-autorizados, no de una manera agresiva ni contestataria.

Así, el artículo muestra cómo la hepatitis se convierte en un hecho crítico que expone el papel del Estado y la pugna de los actores por resignificar las nociones higienistas, centradas en el foco infeccioso, y redefinir sus roles dentro del conflicto, alterando en forma momentánea las relaciones desiguales de saber-poder.

La primera tarea que realizan los estudiantes es la lectura del artículo. Luego, les solicitamos que cuenten ¿qué pasó en Guerrico? En este espacio de enseñanza, resulta absolutamente imprescindible dialogar con las maneras usadas por los estudiantes para narrar sucesos donde un “caso

médico” es mucho más que una enfermedad contada desde el punto de vista “clínico”, con anclaje en la epidemiología tradicional y dominante.

Tras el relato que hacen individualmente y que luego traen a la clase, abrimos el debate colectivo a la pregunta “¿qué pasó en Guerri-co?”. Desde allí, los estudiantes ponen en juego voces y hechos. En el ejercicio colectivo tratamos de atender a las primeras pistas que abonan el trabajo de descentramiento de la mirada para situaciones de salud/enfermedad. Es habitual que la manera predominante de narrar “el brote de hepatitis” responda a la perspectiva del sector de los profesionales de la salud y como consecuencia, omita las voces de las madres de los niños de la escuela. Por su parte, la visión de los docentes respecto a lo sucedido es interpretada por los estudiantes, como supeditada a la voz de los agentes de la salud.

Los diversos relatos que narran “qué pasó” suelen describir los hechos omitiendo a los sujetos en su calidad de actores de esos hechos. Sucede entonces que, en el interjuego de relatos que se supone objetivos porque “sólo describen”, se puede poner en entredicho tal “objetividad” cuando, aun pretendiendo resguardarla, advertimos que quien cuenta, elige algunos actores y prescinde de otros. De esta manera, enfatiza ciertos hechos e inexorablemente, desplaza otros. Toma en cuenta unas voces y omite otras. Reconocer esto con los estudiantes es un primer movimiento para descentrar la pretensión de “objetividad”, construida como parte de la socialización escolar.

Mostrar la relevancia del relato descriptivo también permite comenzar a develar una lógica, una racionalidad que tiene sus anclajes. Para ello, el relato de Guerri-co abre la puerta al trabajo sobre las diversas perspectivas de los actores alrededor de la hepatitis e, incluso, permite que los estudiantes adviertan esas diferencias como antagónicas en virtud de los intereses disímiles. Resulta clave reconocer en las voces de las docentes, los agentes de la salud y las madres cómo la misma idea de “foco infeccioso” es disputada, aun coincidiendo en su anclaje en la “epidemiología”. Así, los estudiantes pueden comenzar a descifrar la

presencia del Estado en las maneras de definir la situación por parte de médicos y maestras para diferenciarlas de las de las madres y, a partir de allí, también comienzan a ver la relevancia de los modos de descripción que utilizaron hasta ese momento.

La hepatitis en el pequeño pueblo, en un escenario de conflictos variados, genera también nuevos problemas y situaciones dilemáticas en las prácticas de los distintos actores. Detenernos en esta diversidad de mundos donde la hepatitis es el eje, en los modos con que ellos interactúan, cómo van tejiéndose unos con otros y a la vez resignificándose, comienza a ser —desde el trabajo con este texto—, la punta del ovillo desde donde desanudar el centro de gravedad biológico/biomédico y el modo en que juegan las relaciones de poder en la situación.

El trabajo alrededor de las diversas maneras de interpretar el lugar donde reside el “foco infeccioso” entre los protagonistas, permite problematizar colectivamente la idea misma de foco infeccioso y visualizar las bases en las que han sido construidas y reapropiadas por los diversos sujetos. A la vez, ello permite comprender las consecuencias de estas interpretaciones en las maneras con las que estas construcciones simbólicas se traducen en acciones políticas: tanto en las decisiones de las madres de los chicos de la escuela como en ejercicio de lo público por parte de los representantes del Estado en las áreas de salud y educación.

Así, se propone a los estudiantes, tras haber detectado las diversas maneras de ver el “foco infeccioso”, reconocer los anclajes que detectan para cada grupo de actores. Es allí donde el higienismo se hace clave, también en sus matices y resignificaciones. Porque el higienismo, en la voz de las madres, conlleva prácticas que exhiben una manera de interpretar y entrar en disputa con discursos de autoridades sanitarias del Estado. El trabajo por develar esas disputas alrededor de los sentidos del foco de la hepatitis permite que los estudiantes adviertan los modos en que los actores dialogan, negocian y resignifican conocimientos sobre salud y enfermedad. Y de esta manera, entiendan la relevancia de des-

cubrir a los *Otros* como portadores de saber y experimentar así el valor del diálogo intercultural.

El juego de producción y reproducción de la cultura es clave en este cuadro de situación en el que se habla de un “caso médico” y “epidemiológico”, poniendo en evidencia la necesidad de entender la enfermedad con sentido histórico social. Situar y caracterizar procesos de salud/enfermedad/atención/cuidado no es tarea sencilla, ni mucho menos independiente de los escenarios sociales. En este sentido, lo cultural y lo social no es un acompañamiento, complemento o agregado de lo biológico. Tampoco están entre sí inextricablemente amalgamados. Se trata de una escisión y una manera de narrar e interpretar, propia de una racionalidad que interpelamos con los estudiantes a partir de evidencias y conclusiones a las que se arriba en clase mediante el análisis de sucesos y situaciones –no “casos médicos”– como el presentado.

Desde estas señales, y haciendo hincapié en la naturaleza histórico-social del proceso de salud/enfermedad/atención/cuidado, comenzamos a evidenciar y analizar las maneras de pensar epidemiológicamente. En principio, objetivando la epidemiología que conocen, la que les es más próxima para ver cómo irrumpir en esos marcos de pensamiento. Retomar las maneras en que los estudiantes narraron lo sucedido en Guerrico se vuelve una herramienta muy útil para ver el predominio de una perspectiva y, desde allí, evidenciar la relación entre las maneras de producir un caso y su vínculo con el saber y el poder.

Esa manera de narrar, que fue problematizada en clase desde la categoría nativa de “foco infeccioso” no sólo puso en juego los significados construidos alrededor de la hepatitis por los sujetos en Guerrico, sino alrededor del “caso” reconstruido por los estudiantes en clase. Con este proceso de problematización que permitió construir en la clase la ruptura con un contexto de significación universal, biológica y unicausal para los procesos de salud/enfermedad/atención/cuidado, los estudiantes cuentan con nuevos marcos de referencia desde donde construir el punto de vista de una epidemiología crítica.

Además de los anclajes histórico y social para lo *que pasó en Guerrico*, la narración y el trabajo previo permite registrar la dimensión colectiva sin universalizarla, es decir, antes que radicar la hepatitis en un universo/población, accedemos desde la situación narrada a la peculiaridad de un grupo poblacional como colectivo peculiar que irrumpe en el universal. El diálogo situado con la enfermedad y sus maneras de abordarla, su situación histórico-contextual, el escenario sociopolítico de la acción del Estado permite ir construyendo la tensión y observar que para esta situación la población del paraje Guerrico no es “la población” de “la hepatitis” y por lo tanto tampoco es “lo universal” al respecto en términos de salud/enfermedad. Desde *esta hepatitis en situación*, y atendiendo a la peculiaridad de las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales de este colectivo poblacional –con todos sus avatares ya tratados–, podemos acceder a su alcance estructural, trascendiendo el escenario particular y situándolo en el debate abierto en torno a las políticas sanitarias de base biomédica.

Con estas señales, por ejemplo, el trabajo en clase va incorporando otros términos, lenguaje y características de la epidemiología crítica para diferenciarla argumentativamente del abordaje de la epidemiología de base biomédica. Esta perspectiva epidemiológica crítica aparece situando el proceso de salud-enfermedad en relación con los procesos de reproducción social y considerando la politicidad de los actores involucrados, en virtud de cómo se apropian y significan los sucesos en sus escenarios particulares vinculados a condiciones socio-estructurales.

Desde este trabajo podemos ir vinculando pistas acerca de la relación interculturalidad-salud, básicamente porque durante todo el proceso de análisis y la problematización han estado presentes: la alteridad, los actores, voces y los procesos de significación, los rituales de Estado (propios de la escuela, pero también entre las madres apropiando escenarios para resignificar la higiene), las tensiones, los conflictos; la economía política de la desigualdad antes que la linealidad de “la pobreza” como determinante, además de muchos otros sentidos alrededor de la situación.

Guerrico y la hepatitis vuelven a dar cuenta del sentido del abordaje descriptivo de una situación y su vínculo crítico con otros procesos analíticos inexorables para la formación médica en la relación entre interculturalidad y salud. Así, otras situaciones similares son presentadas para iniciar análisis con casos concretos y particulares y poner en juego descripciones que permiten desnaturalizar la perspectiva biomédica y descubrir a los *Otros* en sus perspectivas.

### **A modo de cierre**

Si asumimos que las prácticas y los discursos sobre la salud y la enfermedad son siempre producciones culturales –lo que no supone ninguna forma de reduccionismo cultural– estaremos en condiciones de aceptar la relevancia que tiene incorporar la Interculturalidad como un campo de conocimiento en la formación de grado de estudiantes de Medicina. Los antecedentes, los fundamentos, el programa y el ejemplo de clase expuestos hasta aquí, intentaron mostrar las posibilidades que encierra interpelar críticamente los supuestos del centrismo de lo biológico y su ascendencia estructural en las concepciones de la salud y la enfermedad. Se trata de poner en discusión la hegemonía de la versión biomédica, mostrando sus límites en términos de comprensión de los procesos. Esos límites se vinculan a las pretensiones de objetividad positivista y de estatuto de verdad propios de la medicina occidental, en la que los aspectos sociales y culturales solo son reconocidos como condicionantes externos del proceso salud-enfermedad. Es por esto que nuestra tarea con los estudiantes se propone analizar cómo la perspectiva biomédica vuelve invisibles relaciones de poder y desigualdad en múltiples dimensiones, en particular en las definiciones de la salud y la enfermedad. Para ello, es crucial incluir herramientas teórico-metodológicas que contribuyan a construir perspectivas críticas, es decir, perspectivas que incluyan el involucramiento comprometido en las disputas por las definiciones de la “realidad”.

En ese marco, para poner en discusión la economía política de las diferencias también en el ámbito de la salud, la interculturalidad tal como la hemos expuesto en este trabajo, trasciende versiones que

tienden a reificarla<sup>6</sup> como si se tratara de una cosa a ser simplemente percibida o considerada como la exaltación de lo *diverso*, *múltiple* o *plural* a partir de representaciones esencialistas -cuando no meramente folclóricas- del Otro.

## Bibliografía

- Abad González, L. (2004). Reflexiones en voz alta acerca de las precisiones e imprecisiones de la llamada Salud Intercultural. En: Gerardo Fernández Juárez (Coordinador), *Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Armus, D. (2000). La enfermedad en la historiografía de América Latina Moderna. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, (3), 7-25.
- Betancourt, J.R. (2003) Cross-cultural medical education: conceptual approaches and frameworks for evaluation. *Academic Medicine* 78 (6) June, 560-569.
- Breilh, J. (1991). La salud-enfermedad como hecho social. En: *Reproducción social y salud. La lucha por la vida y la salud en la era de las revoluciones conservadoras* (pp. 201-216). Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Campos-Navarro, R., & Citarella, L. (2004). Willaqkuna. Un programa en salud intercultural en Bolivia. En: Gerardo Fernández-Juárez (Coord.), *Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas* (pp. 93-106). Quito: Ediciones Abya-Yala /Agencia Bolhispana/ Universidad de Castilla La Mancha.
- Fernández Juárez, G. (2004). Ajayu, Animu, Kuraji. La enfermedad del “susto” en el altiplano de Bolivia. En: *Salud e Interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas* (pp. 279-304). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Freyermuth, G. y Sesia, P. (2006). Del curanderismo a la influenza aviaria: viejas y nuevas perspectivas de la antropología médica. *Desacatos*, enero-abril, 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13902001>.

---

6 Reificar o hipostasiar alude a los procesos de considerar significados como entidades independientes a la subjetividad y a la producción humana de sentidos.

- Gobbo, F. (2003). Ethnographic Research as a Re/Source of Intercultural Education *TRANS*. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 15. Recuperado de [http://www.inst.at/trans/15Nr/08\\_1/gobbo15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/gobbo15.htm).
- Idrovo, J., & Gomis, D. (2010) *Ri utzilaj K'aslemälil richin ri winaqi' Abya Yala Salud Intercultural: Perspectivas desde los pueblos Indígenas y Afrodescendientes de Abya Yala*. Cuenca (Ecuador): Movimiento para la Salud de los Pueblos, Latinoamérica: [http://ia600505.us.archive.org/2/items/SaludInterculturalPerspectivasDesdeLosPueblosIndgenasY\\_326/libroguatemala.pdf](http://ia600505.us.archive.org/2/items/SaludInterculturalPerspectivasDesdeLosPueblosIndgenasY_326/libroguatemala.pdf).
- Kripalani, S., Bussey-Jones, J., Katz, M.G., & Genao, I. (2006). A prescription for cultural competence in medical education. *Journal of General Internal Medicine* 21(10), 1116-1120. October.
- Leavell, H., & Clark, E. (1965). *Preventive Medicine for the Doctor in His Community*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lerin Piñon, S. (2004). Desafíos de la Salud intercultural. *Desacatos*, 15(16), 111-125, otoño-invierno.
- Lucarelli, E. (2001). Desarrollos en Pedagogía Universitaria: práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria. *XXIII International Congress of the Latin American Studies Association*. Washington, septiembre.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad, escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). Enfermedad, conflicto y movilización social en la vida escolar. En: Sergio Visacovsky (Comp.), *Estados críticos. Estudios sobre la experiencia social de la calamidad* (pp. 151-173). La Plata (Argentina): Editorial Al Margen.
- Muñoz-Cano, J. M., Maldonado-Salazar, T., & Bello, J. (2014). Desarrollo de proyectos para la formación de la competencia intercultural por estudiantes de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(3), 161-169.
- OPS (2008). *Una visión de salud intercultural para los pueblos indígenas de las Américas*. Washington D.C.: OPS.
- Painemilla, A., Sanhueza, G., & Vanegas, J. (2013). Abordaje cualitativo sobre la incorporación del enfoque de salud intercultural en la malla curricular de universidades chilenas relacionadas con zonas indígenas. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 237-244.
- Rovere, M., Fuks, A., Bertolotto, A., Bagnasco, A., & Jait, A. (2011). La estrategia de APS en Argentina; crecimiento desordenado, componentes repri-

- midos y conflicto de modelos Una reconstrucción a partir de testimonios, huellas y rastros en un estudio espacial y temporal *Informe Final de Investigación* Buenos Aires: El Ágora.
- Rovere, M. (1999). *Redes en salud; un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Rosario: Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.
- Salessi, J. (2000). *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Seeleman, C., Suurmon, J., & Stronks, K. (2009). Cross-cultural medical education. *Medical Education*, 43, 229-223.
- UNLaM. Departamento de Ciencias de la Salud. Carrera de Medicina (2011). Programas Analíticos.
- Vezzetti, H. (1985). *La locura en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía XIX* (48), 25-35. Mayo-Agosto.
- Zangari, A. (2010). La experiencia del postgrado en salud intercultural willaqkuna. En: Citarelli, Zangari y Campos Navarro (Comp.), *Yachay Tinkuy Salud e interculturalidad en Bolivia y América Latina* (pp. 363-392). Disponible en <http://www.utlamericas.org/wp-content/themes/pdf/it/7/5/parte2.pdf>



# **Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política**

*María Camila Ospina Alvarado*

*Sara Victoria Alvarado*

*María Alejandra Fajardo Mayo*

El proyecto de investigación “Construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la democracia y la reconciliación desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”<sup>1</sup> tiene como objetivo principal reconocer, comprender y difundir las formas en que los niños y niñas construyen y narran sus identidades y subjetividades de manera generativa, es decir, desplegando su capacidad de agencia en relación con otros y otras en la construcción de procesos de paz, reconciliación y democracia que trascienden las afectaciones y los posicionamientos victimizantes frente al conflicto armado.

---

1 Este proyecto hace parte del programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” avalado por Colciencias al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Es así cómo además de enfocar sus esfuerzos en la construcción de conocimiento, este proyecto se constituye en una apuesta por la transformación social, articulando la comprensión de las múltiples realidades individuales, familiares, educativas, institucionales y comunitarias en las que deviene el conflicto armado, con la visibilización de las voces de los niños y las niñas que han sido silenciadas en estos contextos geográficos e históricos, la búsqueda de sus recursos, potencias y aprendizajes, la promoción del despliegue de su subjetividad política y la transformación de prácticas relacionales que aportan a la construcción de procesos y condiciones de paz.

Esto implica por un lado, deconstruir la mirada hacia los niños y niñas como sujetos pasivos, carenciales y receptores de cuidados y protección, para resaltar con ellos y ellas su potencial de agenciamiento y las posibilidades de despliegue de su subjetividad política para constituirse como ciudadanos que participan activamente en la creación de sus propias expectativas de bienestar y felicidad y en la construcción creativa de una vida individual, familiar, escolar y comunitaria que se oriente hacia estos futuros deseados. Futuros estos que siempre tendrán un anclaje particular en las condiciones identitarias de las personas involucradas, en los contextos socioculturales en los que las familias participantes vivieron antes de su desplazamiento forzado y en los contextos socioculturales a los que migraron y en los que configuran su presente. El proyecto además, privilegia aquellas realidades y vivencias alternativas al déficit y a la carencia desde las que comúnmente se abordan y comprenden las dinámicas propias de la condición de desplazamiento, trascendiendo así las miradas desde la victimización y vulneración.

A continuación en el presente capítulo se hará referencia a las implicaciones del posicionamiento en la hermenéutica ontológica política; a la propuesta metodológica del proyecto de investigación; a la trayectoria de la mano del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz; a la apuesta teórica y vital orientada a la visibilización de las voces de los niños y las niñas, retomando como resultados parciales los rela-

tos de algunos niños y niñas, familias y docentes que participaron del proyecto; y a una invitación a continuar el diálogo, sin pretensión de ser concluyente frente al mismo.

### **Una apuesta hermenéutica ontológica política**

Para desarrollar los objetivos de este proyecto de investigación, se parte de una propuesta metodológica cualitativa denominada hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa, la cual se adhiere a las posturas alternativas y a las acciones de resistencia frente a los modelos modernos occidentales que se han venido aplicando en el ámbito investigativo y de intervención social. Esta metodología, enmarcada en el paradigma crítico social, se permite cuestionar las formas como tradicionalmente se ha buscado explicar, interpretar y construir el conocimiento social para asumirlo no solamente como una producción teórica que está al alcance de los círculos académicos sino que requiere estar al servicio de las comunidades para generar procesos de transformación social. Y para esto, como lo mencionan Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina (2014):

Es necesario volver a las cosas simples, a las preguntas sencillas que nos llevan a recuperar la curiosidad y la capacidad de asombro por lo que siendo nuestro, parece mero acostumbramiento en el paisaje naturalizado de la vida cotidiana; es una necesidad que nos remite a recuperar la memoria que nos fue arrebatada por la hegemonía de un tipo de pensamiento que arremetió contra cosmovisiones particulares de la vida para decir que era la única verdad posible y que no era legítima la existencia de otras versiones del mundo (p. 208).

La hermenéutica ontológica política, entendida también como una metodología participativa, surge como respuesta a crisis económicas, políticas y sociales, en medio de las cuales los sujetos buscan puntos de fuga que permitan oxigenar y replantear los discursos y las acciones que se han implementado en el marco de los modelos dominantes de desarrollo. Para el caso particular de esta investigación, y trabajando en la misma dirección con otras propuestas alternativas que han surgido

para abordar las problemáticas sociales desde la emergencia de todo aquello que ha sido ocultado o silenciado, los niños y niñas se constituyen en actores protagonistas que legitiman su participación y visibilizan sus experiencias en la construcción del conocimiento que se teje alrededor del conflicto armado colombiano y la construcción de paz.

### **El trabajo con niños, niñas y sus agentes relacionales**

Retomando algunos elementos teóricos, la trayectoria del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, y grandes aprendizajes en los diversos encuentros en el marco del proyecto con niños, niñas y sus agentes relacionales, hemos construido las siguientes categorías de análisis: Conflicto armado: Contextos y experiencias; Construcción social de subjetividades e identidades; y Procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación. Con base en dichas categorías se diseñaron y pilotearon instrumentos para realizar la recolección de la información y generar transformación social como son los Talleres creativos y las Entrevistas semi-estructuradas con niños y niñas y con familias y los Grupos focales con agentes educativos.

Este trabajo de campo se desarrolló en Bogotá, el Eje Cafetero y Antioquia en diez instituciones educativas y comunitarias. El trabajo de campo consistió en la realización de siete talleres creativos con niños y niñas entre los 8 y los 12 años, siete talleres con familias, tres entrevistas semi-estructuradas con cinco niños y niñas de cada caso, dos entrevistas semi-estructuradas con cinco representantes de familias de cada caso y tres grupos focales con agentes educativos. La etapa de procesamiento y análisis de la información contó en una fase inicial con la participación y liderazgo por parte de los y las investigadores-as pero posteriormente se involucró a los y las participantes para realizar la socialización y retroalimentación de los resultados, momento en el cual ellos y ellas tomaron nuevamente la palabra para definir si se sentían identificados y reflejados con la información planteada, privilegiando este espacio para continuar aportando y construyendo conocimiento desde las voces de niños, niñas, sus familias y sus agentes educativos.

Es así cómo esta propuesta retoma varias características de la Investigación Acción Participativa al propiciar un diálogo de saberes que favorece la confluencia de conocimientos tanto del sentido común como aquellos conocimientos de orden científico. Ese sentido común representa la parte esencial del proceso al constituirse en el elemento clave que hace posible el proceso de interpretación de la realidad. Las técnicas e instrumentos fueron apuestas sencillas y flexibles que favorecieron que los participantes se sintieran cómodos, con la disposición no sólo de ir a aprender en cada uno de los encuentros, sino de reconocer su participación como valiosa para aportar al mejoramiento de sus condiciones personales, familiares y comunitarias. El valor dado a la participación se muestra en la movilización comunitaria presente en algunos casos, en los que a pesar de las dificultades a nivel institucional han surgido iniciativas por parte de las familias para favorecer la permanencia del proceso.

Un elemento muy importante es la intencionalidad de promover un aprendizaje permanente en el cual las diferentes actividades proveen un espacio para la reflexión. A manera de ejemplo, específicamente en los talleres que se llevan a cabo con las familias se realizó al final de cada encuentro un ejercicio llamado “Equipo reflexivo” propuesto por Tomm (1988, en Beyebach & Rodríguez-Arias, 1988) en el cual se destacan de forma apreciativa aquellos recursos y potencias identificadas durante el encuentro, lo cual aporta a la consolidación de lazos entre los participantes al permitir la identificación entre ellos mediante el reconocimiento de elementos comunes entre sí.

Esta actividad parte de la mirada narrativa desde la cual se busca renombrar de manera apreciativa las personas. Es interesante el planteamiento de este ejercicio en el cual es sugerido no mirar a los participantes, teniendo en cuenta la finalidad de que ellos y ellas escuchen desde las voces de otros, y a manera de audiencia, lo que encuentran valioso en sí mismos y sus relaciones, teniendo presente que la construcción social del sujeto no sólo se da en las conversaciones, sino también en lo que se escucha que dicen otros a otras personas.

Otra estrategia significativa en el presente estudio ha sido la externalización de la violencia. De la mano de los planteamientos de White (2007) la externalización implica ubicar el problema como una entidad externa a las personas y sus relaciones. En el caso del estudio este ejercicio permite ver la violencia como una entidad externa a las subjetividades e identidades de los niños y las niñas y a las relaciones familiares, la cual afecta sus vidas y sus relaciones. La externalización permite así mismo, identificar aquellas excepciones o momentos en los que han sucedido acciones o vivencias que contradicen el relato saturado alrededor de la violencia como determinante único de la vida de los niños, las niñas y sus familias que han vivido el contexto del conflicto armado, con lo que emergen sus potencias individuales y relacionales.

Una acción significativa del proyecto ha sido la del buzón de los afectos, en el que los niños y las niñas se escriben mensajes en los que destacan sus potencias y contribuciones a la construcción de paz. Esta estrategia, retomada del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz ha sido muy potente al generar una correspondencia desde las potencias entre los niños y niñas y sus familias. A continuación se visualiza esta estrategia:

A lo largo del proceso de investigación, la construcción de conocimiento y la transformación de prácticas surge con y desde las y los participantes/investigadores, quienes a través de recuperar sus memorias, resignificar el presente y construir sueños de futuro plantean otras verdades diferentes a las dominantes basadas en la violencia y la vulneración que los ubican como víctimas del conflicto armado, posicionándose en cambio como sujetos con capacidad de agencia, decisión y acción.

El carácter participativo se privilegia en cada una de las técnicas y herramientas metodológicas en las cuales a través de los lenguajes y las narrativas se produce conocimiento y se generan acciones que buscan transformar o mantener prácticas que mejoren las condiciones inmediatas en las cuales transcurre la cotidianidad de forma recíproca y vinculante con cada uno de los actores, en donde se redescubre el valor

del conocimiento popular y del vínculo estrecho de sujeto a sujeto que establece el investigador o investigadora con los y las participantes del proyecto. Es en estos espacios en donde se despliegan las subjetividades en lo público y se hacen audibles las voces para otros y otras. Desde esta propuesta los niños y niñas y sus agentes socializadores al escucharse a sí mismos y al escuchar a otros recuperan la posibilidad de deconstruir el pasado, transformar el presente y reinventar otros futuros posibles.



A partir de esto se logra reconstruir los sentidos y las prácticas pero también se elaboran cuestionamientos y acciones que permitan transformar aquello que los mismos participantes identifican como problemático, resaltando las acciones que ya se están realizando y de las cuales han obtenido buenos resultados, y otras acciones que se empiezan a vislumbrar como necesarias para propiciar relaciones más pacíficas en la familia, en la escuela y en el barrio.

### **Algunos aportes desde la teoría y desde el Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-As De Paz**

Este proyecto se encuentra teóricamente fundamentado en el construccionismo social, del cual retoma el carácter generativo de las narrativas, las implicaciones relacionales en la creación de realidades y las posibilidades de transformación cuando se trascienden los discursos del déficit identificando potencias individuales y relacionales y cuando se cuidan de manera creativa las relaciones (Gergen, 2007; 2012); la socialización política, que se manifiesta en los escenarios cotidianos y promueve la reconstrucción de sentidos, significados, prácticas, subjetividades e identidades mediante la toma de decisiones colectivas dentro de grupos humanos (Alvarado & Botero, 2009); las teorías alternativas para comprender el desarrollo humano, las cuales aportan a la comprensión de los niños y niñas que han vivido en contextos de conflicto armado como sujetos con potencias, saberes y experiencias que trascienden la posición de víctimas impuesta por los marcos normativos y la mirada de sujetos pasivos y con carencias construida desde perspectivas biologicistas y socioeconómicas (Alvarado et al., 2012); y las teorías críticas latinoamericanas desde las cuales es importante con la participación en la educación reinventar el mundo (Freire, 1996, en Alvarado et al., 2012), apuntar a la resistencia activa no violenta, crear conciencia y reflexión crítica desde la diversidad, la tolerancia y la propuesta por percibir el conflicto como positivo buscando resolverlo pacífica y creativamente (Alvarado et al., 2012).

Adicional a dicha fundamentación teórica, el presente proyecto tiene sus raíces en el marco de la propuesta educativa que está a la base del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, la cual ha emergido desde las voces de los niños, niñas y jóvenes. Los niños, niñas y jóvenes del programa nos han enseñado que para desarrollar el potencial humano para la paz es necesario desarrollar los potenciales: *afectivo*, desde el cual se fundamenta la capacidad de reconocer y valorar al otro y la otra en su diferencia; *ético*, como posibilidad de ampliar el círculo ético de los niños y niñas buscando que en su corazón quepan no solo los cercanos, sino los otros, las otras y lo otro lejano, de crear y de recrear con ellos y ellas los marcos normativos de la cultura de modo que acepten el respeto autónomo y el reconocimiento, la solidaridad y la equidad como pilares sin los que pensar y vivir la paz resulta una tarea inabordable; *comunicativo*, como posibilidad de abrirse al otro y la otra en su complejidad y diferencia, siendo posible construir con él y ella nuevos mundos; *creativo* para la transformación de conflictos, buscando así no eliminar la diferencia, sino construir desde la diversidad nuevas posibilidades en las que los conflictos se tramiten por medios pacíficos; y *político*, como opción de deconstruir las maneras de actuar juntos propias del mercado, crear y resignificar nuevos futuros posibles, y actuar colectivamente y desde relaciones de reconocimiento para lograr dichos futuros, los cuales deben gestarse desde acciones concretas y cotidianas en las que la relación pasado, presente y futuro cobra gran importancia.

En el marco de esta investigación los potenciales mencionados se resignificaron a partir de las vivencias presentes en los contextos de conflicto armado. Así mismo, el trabajo directo con niños y niñas y sus agentes relacionales permitió la emergencia de nuevos potenciales individuales y relacionales para la construcción de paz, como aquellos presentes en la solidaridad, la acción colectiva, el cuidado de la naturaleza y el entorno y la orientación a futuros alternos al pasado vivido.

## **Volver a las voces de las niñas, los niños y sus agentes relacionales**

Las voces de los niños y las niñas han sido silenciadas de manera tradicional en el país, y en el marco del conflicto armado se silencian cada vez más por la protección propia y de los seres queridos (Alvarado et al., 2012). Las voces de sus agentes relacionales, han sido también silenciadas, constituyéndose las vivencias en el contexto del conflicto armado como lo innombrable, como se aprecia en el siguiente relato de una niña que participó del proyecto:

No, no la verdad no, mi papá, él nos quiere mucho, nos respeta, pero la verdad él no, él nunca nos ha hecho sentir eso, nos ha dicho como, nunca nos ha dicho cómo se sentía pero la verdad él nunca ha expresado eso que sintió [frente a sus vivencias en el contexto del conflicto armado] acá en la casa ni nada.

El silenciamiento de lo vivido por los padres en el contexto del conflicto armado se muestra del mismo modo en el relato de una madre:

No, los niños no, como ellos por ejemplo el niño pequeño pues prácticamente no vivió eso porque él nació acá, el mayor tenía un año, quizás de pronto no...y yo no he tratado de enmarcar a él diciéndole que nosotros somos eso [provenientes del contexto de conflicto armado], sino...ni contarle mucho eso, para no criarle como ese odio, ese rencor hacia esas personas que nos hicieron daño, entonces es mejor que no.

Un docente enfatiza en dicho silenciamiento:

Lo que decía el profe D es muy cierto, los docentes no nos damos cuenta que el chico pertenece a esa condición por una sencilla razón, la familia desplazada guarda eso en una reserva bastante hermética y solamente nos enteramos cuando por casualidad preguntamos.

La apuesta del presente estudio es aquella de llegar a los niños, niñas y sus agentes relacionales desde sus propias voces, invitándoles a participar de aquello que Anderson y Goolishian (1998) han nombrado como procesos colaborativos en los que son ellos y ellas quienes tienen

el conocimiento acerca de sus vivencias y nosotros en la investigación social participamos de procesos en los que dichas vivencias emergen y se transforman en un proceso relacional. La apuesta por las múltiples voces en el presente estudio implica enfatizar en las prácticas dialógicas en las que los lenguajes son fundamentales.

Darle relevancia a los lenguajes, específicamente a su carácter generativo, implica entender a los seres humanos como seres lingüísticos situados social y culturalmente que tienen la posibilidad de crearse a sí mismos en los contextos relacionales en los que participan, de deconstruir y transformar sus identidades y subjetividades, de dar sentido a la existencia, de posibilitar que surjan nuevas realidades y moldear otros futuros (Echeverría, 2003). Las realidades entonces son espacios indeterminados y dinámicos que le posibilitan a los sujetos manifestar su potencial de creación y recuperar su capacidad de actores activos en la construcción de las vidas que desean vivir y en la reinterpretación de las realidades que hasta entonces habían asumido pasivamente, resignificando su propia cultura y recreando las expectativas de futuro en estos nuevos marcos producidos individual y colectivamente en procesos relacionales basados en el reconocimiento a la diversidad de maneras de ser y estar en el mundo y en la aceptación de la pluralidad y la alteridad propias del encuentro entre culturas.

En este sentido, estas prácticas del lenguaje se desarrollan de forma compartida dentro de diversos grupos sociales, en donde se intercambian percepciones e interpretaciones de la realidad y se llegan o bien a acuerdos sociales, o bien a disensos en los que se acepta al diferente como interlocutor válido. En esta medida y considerando como un factor fundamental las prácticas relacionales, para este proyecto además de la participación de niños y niñas se hace fundamental la participación de otros actores con quienes están en constante interacción (familiares y agentes educativos) con los cuales en el marco del proyecto se implementan diversas estrategias comunicativas y expresivas que favorecen la puesta en escena de narrativas, lo cual se constituye en un mecanismo

dialógico y en un medio de transformación de realidades que ya no se entienden como univocas sino como plurales y polifónicas. Dicha polifonía permite ir más allá de lo discursivo, e incluir entre las narrativas aquellas relacionadas con lo literario, lo artístico y lo corporal, las cuales tienen gran potencia en el caso de los niños y niñas y del diálogo entre ellos, ellas y sus agentes relacionales. A continuación se muestran algunos elementos de la polifonía que vincula elementos artísticos y corporales:



Durante un taller creativo un niño que participó del proyecto identifica escenarios y prácticas que según él pueden mantenerlo alejado de la violencia:

En la cancha... Porque ahí uno juega, uno se divierte y cuando uno mete un gol los niños se le van, se le tiran a uno de alegría y cuando uno pasa a la final que uno se siente como con la fuerza entonces por eso cuando uno gana es sentir la paz... Una tía mía dice que el deporte es salud, paz, disciplina, y yo digo que sí es verdad.

Así mismo, un docente comparte una de sus prácticas pedagógicas encaminadas a resaltar los potenciales de sus estudiantes como estrategia para la construcción de paz:

Yo resalto mucho las capacidades que tiene cada uno, como explotárselas al máximo, por ejemplo tengo niños que son muy buenos para el dibujo, colabórame haciendo esto, para que se sientan reconocidos ... Entonces ellos son los líderes, ay venga hagamos esto, ¿esto tiene que ser así profe?, es que yo no sé casi, vení, ayúdame, entonces resaltándole eso ... hay otro que es bueno para la lectura, vení colabórame con este texto ¿cierto? dependiendo el talento que tiene cada uno de esos niños, tratar de hacerlo sentir dentro del grupo, es la estrategia que he utilizado.

La apuesta por la interculturalidad y la polifonía en el presente proyecto ha implicado comprender el conflicto como elemento inherente a las relaciones humanas. En sintonía con los planteamientos de Lederach (2009), Muñoz (2008) y Gergen (2012), el conflicto se presenta de la mano de la diversidad y la diferencia, no interesa suprimir dicha diversidad, sino transformar los conflictos por medios pacíficos, lo cual implica un potencial de creación presente en el encuentro de sujetos plurales y diversos.

Esto implica el reconocimiento de las tradiciones y los saberes populares de las familias que han sido desplazadas como elementos que se colocan en la misma mesa de discusión y diálogo con los saberes urbanos y académicos; es un autoreconocimiento que comienza por las mismas familias, quienes comprenden que sus sistemas de vida también aportan a la construcción de prácticas pacíficas en las comunidades que hoy las acogen. Una madre que participó del presente estudio enfatiza en la importancia del saber popular del respeto por la diferencia, critica de manera fuerte las prácticas de exclusión vividas tras el desplazamiento por su raza indígena, haciendo un llamado a prácticas dignificantes aprendidas por ella en el contexto rural:

Madre 2: Y acá si uno no trabaja no tiene que comer porque nadie le va a dar. Acá la gente es muy desconfiada, como egoísta. En cambio en la tierra de uno, uno conoce a su gente y es como diferente el ambiente.

Acá me he dado cuenta que uno no puede preguntar ni una dirección y eso porque acá ya están como con ese miedo de que con eso les dan la burundanga y eso, y entonces uno se acerca con el papel a preguntar y la gente lo que hace es darle la espalda.

Investigadora: Hmm aquí entonces hay como desconfianza, miedo, que no sucedía donde ustedes vivían.

Madre 2: Hmm no. Pues sí sucede en partes, en pueblos, veredas hay maldad, pero pues no es como acá en la ciudad. En la capital que es como tanto atraco, por nada ya lo roban, uno no puede voltear a ver a nadie porque ya lo agreden y también hay como mucha discriminación porque uno es como aindiado, pues yo sí he tenido eso, como mucha discriminación.

En palabras de Walsh (2009) “la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invita a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas” (p.14), esto implica revertir “la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto (el de la interculturalidad) es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir” (Walsh, 2009, p.15).

El siguiente fragmento de conversación entre tres profesoras, da cuenta de alternativas conjuntas que encuentran las familias en condición de desplazamiento que vienen de un territorio común para mantener vivas sus costumbres y seguir adelante a pesar de las dificultades, mediante la unión y la constitución de red. Elementos que se manifiestan en celebraciones colectivas y actos solidarios en los que se apoya a estas familias por encima de otras personas:

Profesora 5: Pues he visto mucha unión, se conocen todos, entonces en fines de semana me imagino que harán encuentro entre ellos, hacen actividades pues como personas normales que fiestas y pues así como cosas y son muy unidos y se ayudan.

Profesora 2: Cuando se murió el tío de Niño 5, eso fue una reunión entre todos, se unió para comprar el cajón, para mandarlo a enterrar, para todo eso. Mire una cosa muy bonita, trabajan entre ellos entonces

por ejemplo si el señor Padre 5 llega a no tener trabajo, entonces el otro Padre 3 [hermano de Padre 5] o los otros le dan...

Profesor 1: Pues lo que decía Profesora 2, la red de apoyo que ellos han creado entre ellos.

Profesora 2: Pero es así cerradito, tampoco es que usted como es rolitita entonces voy a preferir darle el trabajo a usted, no primero los de Nariño, mi colonia, y después están los otros, es una red de apoyo.

Este ejercicio de la interculturalidad supone la presencia de conflictos, tensiones, puntos de encuentro y disenso, desde los cuales en lugar del distanciamiento o la invisibilización del otro, se empiezan a construir alternativas conjuntas para vivir en familia y en comunidad desde prácticas alternativas que se alejen de la violencia.

Una niña que participó del presente estudio enfatiza en la presencia del conflicto en todas las relaciones humanas y en los contextos sociales y culturales más amplios:

Pues que no todas las personas son totalmente buenas ni todas las personas son totalmente malas y que es por más compasivos, por más buenas que sean las personas siempre va a haber conflicto, por más avanzado que sea el país, siempre va a haber conflicto, digamos países avanzados como Alemania, Estados Unidos, China, todos ellos tienen conflictos y son países bastante avanzados, son grandes potencias.

Lo anterior es un ejemplo de las posibilidades que se abren cuando no se ven las situaciones de una manera lineal o totalizante, sino como procesos circulares y dinámicos que están en constante movimiento y transformación y que requieren de diversas perspectivas y proyectos de vida que hagan posible la transformación y la vida con otros y otras que como diferentes amplían las posibilidades de elección y cambio. En palabras de Walsh (2009):

Es la posibilidad de impulsar o encaminar un interpensamiento e interrelacionamiento que no tienen la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir con o con-vivir. (p.15).

Un docente muestra la importancia del reconocimiento, desde la pluralidad y particularidad, de las vivencias y voces silenciadas en los niños y niñas que provienen de contextos de conflicto armado:

Entonces pues al ver las estadísticas como que siempre son bastantes y es un conflicto, es algo tremendo que los afecta a ellos y a sus familias, pues el ideal es que en este momento como que interioricemos y miremos esa partecita sí, no mirar como la masa de estudiantes que tenemos ahí en el curso sino esas particularidades de esos chicos que están ahí, esas voces tan calladas que queremos nosotros mostrar y sacar adelante.

Otro docente enfatiza en la necesidad de tomar la diversidad como potencia de transformación y construcción:

Qué tiene cada chico y cada chico dentro de sí, para construir su proyecto de vida, a donde podrán llegar, y sobre todo en un contexto como en el de la ciudad en donde la dinámica y la diversidad cultural es tan rica.

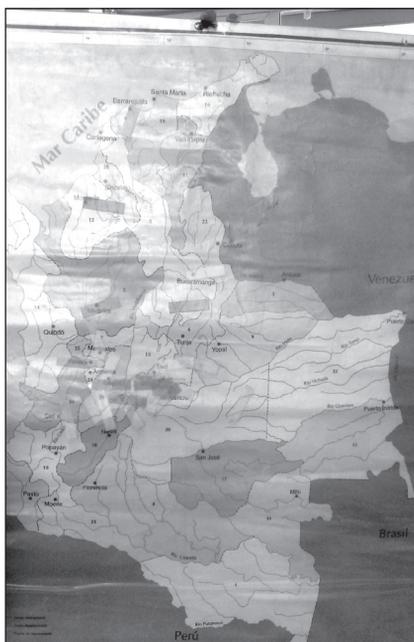
En este sentido, desde la escuela también se empiezan a gestar y a promover prácticas relacionales que logran involucrar a diversos grupos culturales, llegando así a la aceptación de la diferencia durante la convivencia diaria y dando un aporte para la formación de ciudadanías y subjetividades políticas que desde el presente participan en la construcción de proyectos colectivos. La interculturalidad entonces se ejerce en la cotidianidad de los niños y las niñas quienes durante su participación en instituciones educativas y en organizaciones sociales se relacionan desde el respeto y la legitimación entre unos y otros como interlocutores válidos.

La pluralidad e interculturalidad vivenciada durante el desarrollo del proyecto es una característica clave que enriquece la construcción de conocimientos y que es posible gracias a la diversidad de lugares de origen de donde provienen las familias, lo cual favorece la convergencia de múltiples creencias, saberes, costumbres, y formas de interpretar las realidades, lo cual se constituye en un terreno fértil a la hora de establecer diálogos intersubjetivos que entre otras cosas están direccionados principalmente hacia aquellos procesos de construcción de paz que desem-

bocan de las vivencias y experiencias en los contextos de conflicto armado. La propuesta metodológica del presente proyecto de investigación se conecta con los planteamientos de Walsh (2009) al “tratar de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas” (p.45).

Al finalizar un taller con niñas y niños ellos y ellas expresaron los siguientes aprendizajes con respecto a la interculturalidad: “conocer las ciudades de los otros compañeros... las características de los diferentes lugares... que todos somos diferentes” (Niños y niñas entre 7 y 9 años).

A continuación se muestra la construcción conjunta durante el taller de los territorios en los que se encontraban los niños, las niñas y sus familias previo al desplazamiento:



Esta apuesta investigativa y transformadora además tiene como base una propuesta educativa encaminada a la construcción de paz, que entre otros aspectos indaga de forma comprensiva aquellos imaginarios, actitudes y valores que se han construido a partir de las vivencias en el conflicto armado, y que desde una apuesta reflexiva y dialógica apunta al reconocimiento y apropiación de los potenciales que surgieron durante la superación de esta experiencia. La diversidad se constituye no sólo desde los contextos vitales en los que se han constituido los niños y niñas como sujetos, sino también por aquellos rasgos identitarios y aquellas vivencias relacionales que aportan a su construcción subjetiva.

Por otra parte, también realiza un abordaje de las prácticas relacionales que se establecen en la cotidianidad promoviendo la reflexión y transformación de aquellas relaciones de poder que puedan existir hacia relaciones más horizontales y equitativas en las que es posible el reconocimiento del otro, de lo otro y la convivencia pacífica en medio de la diferencia. En este mismo sentido también se enaltece la capacidad de agencia y el empoderamiento de los niños y niñas a partir del fortalecimiento de sus subjetividades políticas, entendiéndolos así como sujetos con capacidad de transformación de su entorno y de sus condiciones de vida. Una niña destaca su potencial de transformación desde acciones pequeñas y concretas: “Ayudaría a las personas que me necesiten y ayudaría a la humanidad o sea las personas en Colombia, con pequeños actos”.

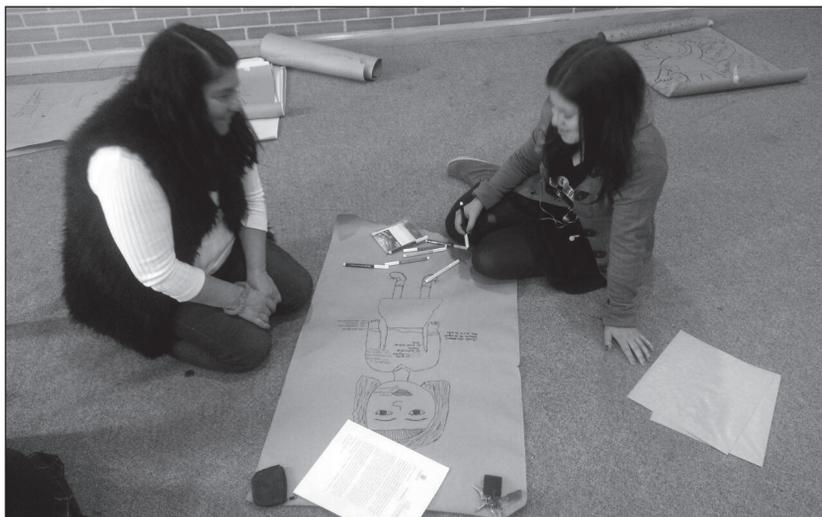
Una madre compartió en un taller creativo la forma como su hijo participa en la transformación de conflictos dentro de la familia y con sus pares:

Él cuando ve que alguna persona está como iracunda como con rabia, él llega y le dice “oiga quite esa rabia que la rabia le da es a los perros... vámonos a jugar más bien, vámonos a jugar y no dejemos que la ira nos lleve a un problema más grande”... “con rabia y con golpes y patadas no se le quita a uno la ira y la rabia, sino que pensar en Dios y seguir adelante y respirar profundo porque para pelear se necesitan dos”.

Al respecto, los niños y las niñas participantes de la investigación manifiestan varias acciones suyas como importantes para mantener buenas relaciones y convivencia pacífica en las familias: “ayudando a arreglar lo que se necesite... también la moto de mi papá” (Niño de 7 años); “ayudando en la tiendita... cuidando a las vecinas” (Niña de 9 años); “haciendo lo que me gusta que es el baile... cuidando a los animales” (Niño de 12 años).

En este sentido, durante cada encuentro los participantes del proyecto se involucran en un espacio de aprendizaje mutuo, en el que se valoran las diversas perspectivas socioculturales en torno a la violencia sin desconocer aquellas que parecen estar arraigadas en los modos de vida, pero donde las prácticas reflexivas adquieren un valor importante para aprender de las experiencias de otros, asumir posturas frente a las realidades y generar acciones que conlleven a la transformación de prácticas que los mantengan lejos de la violencia.

La interculturalidad es un factor importante en el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta la apuesta por la construcción colectiva del conocimiento que desde la diversidad (generacional, cultural, contextual, vivencial) entreteje las voces de todos y todas incluyendo múltiples matices y enriqueciendo este conocimiento inacabado en torno al conflicto armado y la construcción de paz. Con respecto a la diversidad, Sáez (2006) manifiesta que esta puede ser un elemento positivo para enriquecer la sociedad e incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales, brindando así la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano. A continuación se muestra un ejemplo de trabajo colaborativo desde la diversidad generacional:



Esta construcción de conocimiento implica comprender los sentidos que cada sujeto ha elaborado con respecto al conflicto armado, cómo este ha impactado sus identidades y subjetividades y cómo a raíz del desplazamiento y el desarraigo estos procesos identitarios de características fluctuantes y dinámicas se reconstruyen al interactuar y conocer a otros y otras que piensan distinto, que actúan distinto, pero con quienes comparten de varias maneras las vivencias en el conflicto armado y la búsqueda de otros presentes y futuros posibles alejados de la violencia. Se trata de un aprendizaje multidireccional y permanente, en donde la horizontalidad es una herramienta que permite potenciar esas prácticas relacionales pacíficas. El foco deja de ser aquel de la vulneración frente al conflicto armado y se constituye en aquel de las múltiples vivencias que aportan a la construcción de las paces, en el sentido propuesto por Muñoz (2008).

El relato de una niña que participó del presente estudio permite identificar alternativas de construcción de futuros alternos y no determinados unilateralmente por las vivencias en contextos con presencia de violencia y vulnerabilidad:

Mi papá siempre me dice, yo hago, yo elijo lo que quiero hacer, mi destino, ¿sí? o sea yo les dije a ellos que yo les prometía que yo no me iba a comenzar con los malos hablados, que iba a esforzarme mucho para ser una profesional, que no quería que yo me volviera así como esas niñas de ahora en día que ya tienen hijos, yo por lo menos quiero volverme una profesional antes de tener hijos, yo quiero sacar adelante a mis papás, quiero tener mi apartamento, mis cosas necesarias para poder vivir, ayudar a mis hermanitos o sacar por lo menos adelante a mis papás porque sé que todo lo que ellos me han dado se los han ganado con su propio trabajo y sudor porque esa es la verdad.

Es así como las y los participantes reconocen sus propias experiencias como valiosas y valoran también las de los otros y otras; reconocen las potencias de las familias y las de cada uno de sus miembros en las situaciones difíciles, lo cual las y los moviliza del lugar de víctimas al lugar de sujetos con capacidad de acción. Una niña destaca sus propias potencias como posibilidades hacia una vida más feliz y resiliente: “Pues el ser generosa pues si me ha ayudado digamos en estar más feliz conmigo misma y subir mi auto estima y así cuando pase algo triste, tener más fortaleza”.

Una madre que vivió de manera directa el contexto de conflicto armado refiere sus propias potencias:

Con decir que soy humilde, dejarlo de ser, pero sí me considero una persona humilde... una persona con valores con principios y con muchísimas ganas de seguir viviendo y de seguir luchando y de cambiarles su calidad de vida ... Me dicen a mí que sí, que yo soy de pronto un ejemplo de vida, por todo lo que hemos pasado [en el contexto de conflicto armado], de pronto por mi enfermedad esas ganas que uno le pone a la vida, por la actitud que uno le ve a las cosas, entonces quizás así como ejemplo, no que lo vean a uno y que: “ay, pobrecito, que no sé qué” con lastima, ¿No?, sino que como que si ellos pueden, ¿Nosotros por qué no?

Esta madre narra las potencias relacionales, aportes a la construcción de paz, presentes en su familia desde el afecto, la espiritualidad y los valores:

Emmm...un abrazo, un te amo, un te quiero, siempre de la mano de Dios y la esencia de nosotros está y como nuestros pilares es siempre mantenernos en armonía y salir adelante juntos... Ellos siempre, que nos ven nos dicen: "Mami y papi ustedes parecen novios todavía" y tratamos de darles un entorno familiar cálido, armonioso, y sobre todo con muchos valores.

Un docente enfatiza en el potencial reflexivo y crítico presente en las niñas que vienen del contexto del conflicto armado:

Mientras que en las chicas que yo he visto si desarrollan más un discurso crítico, están como más pendientes de mirar que sucede en la sociedad como que ellas han sobresalido desde su mirada crítica del mundo, creo que esa es la diferenciación que he podido ver.

El reconocimiento de las potencias se muestra en los siguientes fragmentos de narrativa de una de las madres con relación a sus aportes, los de su familia y los de la comunidad a la vivencia cotidiana de múltiples expresiones de las paces, desde procesos colaborativos, de respeto por la diferencia y de cuidado por los otros, las otras y lo otro.

Nosotros somos buenos vecinos, muy colaboradores, muy saludables porque saludamos a la gente, no nos metemos con nadie, respetamos los modos de ellos, en la cuadra nos respetamos todos, por ejemplo yo soy la única que tiene animales, al fin de finca ¿no?, entonces yo tengo mis pollos y hasta a mis pollos me los cuidan los vecinos, entonces todo eso es bonito (Madre de un niño de 12 años y una niña de 9 años).

La madre reconoce el valor por la amistad, por el trabajo, pero sobre todo la importancia de resolver los conflictos por medios pacíficos, como aprendizajes que emergen tras las vivencias de la guerra y la violencia directa.

Bueno pues de eso aprende uno mucho ¿no? ... Entonces cambia uno la manera de ser, supongamos uno quiere no tener peleas, no quiere tener guerra, no quiere tener todo eso, porque uno ya lo vivió y vivir eso es muy duro... Ya uno no tiene amistades, trabajo, todo eso (Madre de un niño de 12 años y una niña de 9 años).

Por tal razón, el conocimiento que se construye y la transformación social que se genera en el marco de este proyecto, son pertinentes a las necesidades del contexto Colombiano por constituirse en un aporte que busca promover propuestas y mecanismos alternativos que permitan hacer frente a las consecuencias del conflicto armado en la vida de los niños, las niñas y sus familias, que nazcan directamente desde las voces de ellos, ellas y sus agentes relacionales.

### **Una invitación a continuar el diálogo**

Las niñas y los niños del proyecto nos han enseñado que las paces se construyen desde la diversidad y desde lo cotidiano. Nos comparten un lugar en su institución educativa que para ellas y ellos es inspirador de las vivencias de paz, en el que destacan la importancia de convivir con otros y otras desde la alegría y las sonrisas como modo de conexión y desde el relacionamiento con la naturaleza partiendo del cuidado y no de la explotación:



Además de resaltar la importancia del cuidado de la naturaleza, los animales y el medio ambiente, los niños y niñas participantes de la investigación también realizan otros aportes interesantes encaminados a propiciar prácticas democráticas para la construcción de paz: “Que dejaran de pelearse, que hablaran mejor”... “Trabajar en equipo”... “Transmitir lo que llevamos por dentro”... “Proteger lo que es de todos”.

Estas narrativas y resultados parciales expuestos permiten identificar otros caminos posibles para construir futuros alejados de la violencia y cercanos a la construcción cotidiana de la paz. Sin pretender desconocer las afectaciones que el conflicto armado ha ocasionado en la vida de los niños, niñas y sus familias, y reconociendo la importancia de las medidas que ha tomado el gobierno colombiano para procurar restituir derechos fundamentales como son la salud, la nutrición y la educación, también es importante retomar y escuchar las experiencias e historias de vida de las personas que han estado inmersas en los contextos de guerra. Son ellos y ellas quienes han encontrado caminos, formas y estrategias para reconstruir sus vidas y sus relaciones, quienes están reconociendo sus potencias, las potencias de los demás y las potencias para la construcción de paz presentes en las relaciones, tomándolas como puntos de partida para fortalecer lazos afectivos e imaginar/crear futuros alejados de la violencia.

Los niños y las niñas cuentan con experiencias y conocimientos que aportan a la transformación de relaciones y realidades; sin embargo históricamente sus voces y acciones han sido silenciadas y minimizadas, por lo cual es indispensable generar espacios de participación en los cuales puedan tener oportunidades legítimas y apropiadas a sus intereses para expresar/construir sus ideas, pensamientos y sueños de futuro.

## **Bibliografía**

- Alvarado, S. & Botero, P. (2009). *Socialización política y construcción de subjetividad*. Maestría en educación y desarrollo humano. Cinde: Manizales.
- Alvarado, S., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. & Ospina, H. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una

- propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, 40, 207-219. Universidad Central.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina-Alvarado, M. C. & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz*. CLACSO: Manizales.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2(6).
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. J.C.Sáez: Chile.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*, A. Estrada, y S. Diazgranados (Comp.). Uniandes: Bogotá.
- (2012). 'Principios orientadores' del *Construccionismo social*. Taos Institute. Recuperado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. EEUU: Good books.
- Muñoz, F. (2008). *La paz. Manual de paz y conflictos*. Instituto de la paz y los conflictos. España: Universidad de Granada.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>
- Tomm, K. (1988). La entrevista como intervención. En: M. Beyebach, y J. L. Rodríguez-Arias (Comp.), *Terapia familiar lecturas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, London: W. W. Norton y Company.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.



# Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia<sup>1</sup>

---

*Patricia Botero Gómez*

## Introducción

“Llegó el diablo a la escuela” narra un profesor acerca de la reproducción de las distintas expresiones de xenofobia y racismo sutiles y explícitos que se viven en el aula. Maestras y directivas insisten en capacitar a padres y madres de familia afirmando que no colaboran porque no tienen una primaria, un bachiller o una profesión (Moncayo et al., 2014, p. 187-2010).

La escuela subalterna aparece en lo no dicho: en las omisiones, los silencios y silenciamientos, en las maneras en que la institucionalidad

---

1 Aportes contruidos desde procesos de investigación y acción colectiva –IAC–, destierros y resistencias (III Fase): Derecho popular y Reparación desde la acción colectiva. Retomo con énfasis algunos diálogos con los proyectos “Ubuntu: El pensamiento afroandino y afropacífico sobre el Buen Vivir desde el feminismo popular y generacional, algunos correos del año 2014 con Arturo Escobar acerca de los pluriversos y las neplanteras desde la campaña Hacia Otro PaZífico Posible y la investigación del Buen Vivir como comunidades en el Patía realizada con estudiantes de la maestría Educación desde la diversidad 2) Prácticas de resistencias generacionales de niños, niñas y jóvenes y tejido de Colectivos por la recuperación de territorios urbanos frente al despojo en la comuna San José y 3) Prácticas educativas hacia la transformación: anotaciones al plan maestro en Caldas diálogos con los docentes-investigadores delegados por la Secretarías de Educación de Caldas: Escuela y realidad: coherencia y pertinencia y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales.

perpetúa los valores de la cultura homogénea, colonial y dominante; pero, también reexiste<sup>2</sup> en las fisuras y las subversiones que inventan maestras, maestros, niños, niñas, jóvenes, familias para romper la disociación del mundo en lo normal/patológico; desarrollado/subdesarrollado; civilizado e ignorante.

Niños, niñas, jóvenes no institucionalizados, desertores, expulsados del sistema, encerrados, con todo tipo de limitaciones (sensoriales, cognitivas, motrices), en márgenes o desterrados que llegan a la ciudad a solicitar un cupo de acceso, más acá de apelar por la inclusión del vulnerable al sistema educativo universal-hegemónico vindican prácticas teóricas alternativas a la civilización y desarrollo dominantes.

Las memorias vivas y aprendizajes colectivos que portan las luchas personales, colectivas y comunales figuran entre otras formas de relación en disidencia frente a la racionalidad canibalística. Buena parte del conocimiento tecno-científico que circula en los indicadores de calidad, bajo la premisa del conocimiento universal sustenta una sola historia, una civilización y una realidad en negación de otras civilizaciones, historias, realidades que perviven por mundos disidentes y alternativos al orden existente. ¿A quién se le ocurrió que eran importantes las pruebas Saber, Pisa y el aprendizaje del inglés o al menos que eran lo más importante? ¿A qué orden y valores dominantes corresponden estos sueños? ¿A la educación para el mercado y la competitividad? ¿Qué estrategias lingüísticas se cuelan en el discurso neoliberal del desarrollo y la inclusión que terminan por gubernamentalizar, exotizar y nueva-

---

2 Retomo la noción de reexistencia como concepto que emerge en las prácticas de comunidades en el Patía las cuales indican que las comunidades negras no sólo resistieron con sus prácticas cimarronas; sino, también, reexistieron proponiendo otros sistemas de vida diferentes al discurso de modernidad y progreso de la modernidad/colonial. En este sentido, Albán (2006) esboza las prácticas y epistemes otras que emergen en las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla cotidianamente.

mente negar lo negro, lo indígena, lo campesino y lo urbano popular re-colonizando mundos y realidades disidentes frente a la historia hegemónica? ¿Cómo los planes de desarrollo podrían transitar hacia los planes de vida y del Buen Vivir que las comunidades en resistencias agencian? ¿Qué acciones concretas requerimos para des-ocuparnos de estándares tecno-científicos que conducen la versión occidentalizada del mundo?

Los movimientos sociales no hablan tanto de un desarrollo alternativo, sino alternativas al desarrollo, no tanto de educación alternativa sino de alternativas a la educación, en este sentido, Esteva (2014) sostiene que en el imaginario colectivo tenemos la esperanza de que la educación permite generar igualdad, pero lo que produce es lo contrario, es un régimen para agudizar la desigualdad:

Unesco 1953-1964 creó la demanda de la educación en Latinoamérica como una de las condiciones para generar el desarrollo, ahora sostiene que el 60% que entran a primaria, no llegarán a la educación básica. Quien no tiene este certificado mínimo, será descalificado y discriminado toda su vida, la educación oficial y masificada nació con el mercantilismo y cada vez se demanda de la educación como mercado [...] En 1632 en el siglo XVII Lope de Vega juega con la palabra originaria de la educación: educare que en latín significa amamantar por el pecho [...] *es mejor aprender del mundo que aprender sobre el mundo*, luchamos ahora por la libertad de aprender (pp. 333-844).

En este texto me centraré en la descripción de algunos marcos epistémicos, ontológicos y políticos producto de autores que han sistematizado el pensamiento de comunidades disidentes y que posibilitan pensar la escuela desde la diversidad, principalmente, a partir de las transiciones civilizatorias de las políticas del desarrollo a las luchas por el Buen Vivir como paradigma alternativo a la versión occidentalizada de la escuela. Experiencias de aprendizajes subalternos construidos por comunidades en resistencias y reexistencia posibilitan trazar horizontes de transformación de condiciones y prácticas de recolonización del sistema educativo dominante.

A diferencia de la inclusión del vulnerable al sistema universal/hegemónico la educación intercultural apela a ontologías y epistemologías que pluralizan las formas de aprender, conocer y actuar el mundo sin alguna subordinación inter-humana, inter-pueblos y de los humanos sobre lo no humano. De este modo, la escuela subalterna invierte los órdenes de una escuela que pretende emancipar a la comunidad ilustrándola, a una escuela que practica saberes y aprendizajes comunales contruidos en las luchas subalternas.

*Perspectiva epistémica y metódica en los procesos de Investigación y Acción Colectiva IAC: destierro y resistencias*

Comunidades, movimientos sociales, profesionales-activistas diseñan un programa de investigación popular que no se restringe al conocimiento teórico construido en la tradición metodológica disciplinar, dialoga con ésta a partir de teorías que perviven, se actualizan y reinventan las comunidades en las urgencias de cada tiempo.

Las narrativas en una investigación militante parten del lugar de enunciación de las comunidades, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, el cual tiene sentido cuando logra comprender y reparar las deudas históricas de despojos materiales, culturales y epistémicos, para construir nuevos referentes de país (Paridero de investigación, 2011/2013). Es usual encontrar el conocimiento separado de las acciones políticas, y éstas separadas de la academia, es nuestra apuesta política recontar historias de comunidades anónimas como construcción de narrativas militantes, colectivas y subalternas. Descurricular los currículos, descolonizar, desjerarquizar y deselitizar las prácticas que se instauran en el modelo oficial de la ciencia como parte ineludible para la transformación.

Inspirándonos en el trabajo de Borda (2007) y Molano (2005), señalamos la importancia social de traer las voces de las comunidades sin pretender traducir los lenguajes y significados de las culturas o abstraerlos de los contextos de interpretación de quienes los habitan, de allí que nues-

tra tarea como escribanos y escribanas de narrativas colectivas consiste en romper con la mirada académica y oficial de la historia (Botero, 2012).

La investigación militante se encuentra atravesada por la construcción de memorias y narrativas colectivas, en contextos próximos a quienes se articulan a la práctica de reflexión-participación-creación-acción a partir de la preguntas: “por qué y para qué, del conocimiento” (Borda, 2007), y desde dónde se hace teoría (Escobar, 2003), “en y desde” la situación (Colectivo Situaciones, 2004); particularmente pensar y actuar con quienes estamos afectados, comunidades autoras y co-actuales hacia un tipo de conocimiento capaz de articular implicancia, pensamiento, afectación y acción.

La investigación como escenario regio de acción, investigación performativa amplía el concepto mismo de militancia más allá de la marcha y el partidismo político. Recuenta la historia desde la versión de la pluralidad y la disidencia. Así por ejemplo, las narrativas ancestrales, femeninas, generacionales y urbano-populares Colectivos, movimientos sociales y comunidades en resistencia desde Colombia, (2009-2015)<sup>3</sup>

---

3 De igual forma, recomiendo los documentales para ilustrar con experiencias de escuelas subalternas desde Colombia: Centro Educativo La Tolda, Tacueyó, en resistencia por la vida: [http://youtu.be/EqfGq\\_YP2NE](http://youtu.be/EqfGq_YP2NE)  
La escuela en una carreta de caballos: Hoy Jardín Nuevas Luces, Santiago de Cali, Recicladoras del exbasurero de Navarro.  
Una escuela Bajo el Puente: Hoy Jardín Infantil Nuevo Colón, Manizales, Colectivo Creapaz.  
Pedagogía popular desde las culturas: Proceso de Comunidades Negras PCN, 2013. Resalto algunos de aprendizajes colectivos construidos en los movimientos sociales en Colombia y sus implicaciones para la descolonización de la escuela: Escuela trenzando saberes, Ruta pacífica de las Mujeres, Proceso Popular Campesino en la Vega, Cauca, Tejido de comunicación caminando la palabra digna Nasa Acín, y encuentros desde la campaña Hacia otro PaZífico Posible PCN- Gaidepac y la construcción del buen vivir urbano que agencia el tejido de colectivo de jóvenes en la comuna San José: Colectivos Creapaz, Comunitativa, Sábalo pro, Comité de voceros, La colectiva de Maricas, La Matria, Expedición botánica, Cristal de Sábila,

indican pasos concretos que nos permiten reparar, suturar brechas que el conocimiento en la escuela separó: conocimiento, sentimientos, heridas del cuerpo y heridas de la tierra, como parte de la comunalidad.

Hallar regularidades, rupturas, distinciones y tendencias intercontextuales e intertemporales posibilita recontar la historia en contra de su tergiversación, folklorización y gubernamentalización bajo el conocimiento que circula en estándares académicos, medios de comunicación, la propaganda y la política pública orientada por una sola manera de vivir en el mundo bajo la mirada monocultural que privilegia como importante la educación oficial.

El modelo de experto e ignorante se reproduce en las formas jerárquicas de hacer ciencia; en este sentido, la construcción colectiva del conocimiento previene de la construcción teórica abstraída de la realidad, bajo el lente del investigador o investigadora, de sus referentes y de circunstancias de interpretación.

La construcción de gramáticas colectivas desde mundos alternativos se erige en una lógica invertida: de la emancipación del conocimiento sobre la realidad, al reconocimiento de las experiencias –ontologías, cosmogonía de la diversidad– como horizontes para la acción.

Consecuentemente, la investigación militante desde la IAC hace resistencia epistémica manteniendo el debate con las ciencias, indisciplinándolas (Haber, 2011) a partir de las luchas ontológicas (Escobar, 2013) y Teorías Socioterritoriales en Movimiento TStM en contraposición frente a la mirada del desarrollo, la civilidad y el progreso.

Así por ejemplo, las preguntas que formulan las luchas del MANE en Colombia, por dentro y por fuera de las instituciones previenen del

---

Emisora comunitaria el Faro de la Juventud, 95.3 del Instituto Manizales, Mujeres colectivo de las Adoratrices, Redes cubriendo nuestra plaza y el grupo de investigación desde la acción colectiva, Voces Silenciadas.

despojo físico, material, y moral, del Ser pilo paga<sup>4</sup> para ganar una beca a la educación privada sustituyendo sutilmente el derecho inalienable a la universidad pública. ¿Cómo los Planes de educación con enfoque intercultural defienden la educación pública, inclusive hasta la educación postgradual cada vez más exigente, competitiva y privatizada?

Si partimos de las filosofías de la diversidad que tramitan los pueblos en resistencias latinoamericanas por el Buen Vivir, *el conocimiento es para el mundo* ¿cómo la escuela en lugar de fragmentar el saber con asignaturas, aporta epistemologías relacionales vinculando el conocimiento al servicio de la soberanía alimentaria, y la autonomía enraizada en la tierra y los territorios de existencia?

### **Escuela, conocimiento y prácticas de reparación para la transformación**

No es una mera coincidencia afirmar que la escuela nace para los pobres, emerge como espacio de reclusión donde a los niños recogidos de la calle se les inculcan máximas morales, se les imponen unas prácticas de policía y se les forma en oficios que los habilita para ser útiles a la República (Martínez, 2012, p. 23), un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto civilización-barbarie de la contemporaneidad, en la reproducción del discurso justificatorio de civilizar al incivilizado, desarrollar al subdesarrollado (Escobar, 1996) o capacitar al ignorante (Rancière, 2003).

A diferencia de las políticas de etnoeducación, la educación propia, la universidad popular (Santos, 2006) Universidad Popular desde las culturas (PCN, en proceso), pedagogías de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra (Botero, 2015) son ejemplo claro de escuelas subalternas.

---

4 Eslogan que agencia el Ministerio Nacional en Colombia para incentivar a las becas en instituciones privadas de educación superior. La expresión *Ser Pilo Paga* proviene del lenguaje callejero juvenil que significa ser juicioso e inteligente vale la pena.

La escuela ha sido lugar de control y sujeción, pero también, se constituye en un espacio de vinculación de los mundos sociales, naturales, afectivos, éticos y estéticos que la ciencia y la escuela hispánica separó, un escenario de acción colectiva intergeneracional y cotidiana capaz de suturar y reparar las heridas históricas producidas con la colaboración y sutil complicidad de la educación para el progreso, la civilidad y el desarrollo.

Por su parte, las luchas por el Buen Vivir no se restringen a las grandes movilizaciones de las organizaciones, implican la vida cotidiana y dentro de ésta el conocimiento con sentimiento como escenario de acción y reparación con luchas estético-políticas de transformación, uno de los legados del pensamiento decolonial y postidentitario lo trazan Anzaldúa & Keating, 2002:

No hace mucho tiempo tu madre, [una maestra] te dio un milagro un mundo zurdo, un modelo de conocimiento: La mano zurda con el corazón en la palma compromete lo propio de nosotros en otros mundos (p. 571). La mano representa la acción y no solo una teorización, es un corazón con razón, inteligencia, pasión y propósito, con oídos para escuchar, ojos para ver; una boca con lengua y una pluma para escribir. Una mano abierta alzada con otros en la lucha, la celebración y la canción, para sobrevivir los traumas de la vida diaria, una visión juntos, un conocimiento compartido y un sentido de afinidad que estimula movilizarnos, compartir información, conocimientos y recursos de otros grupos. Creer que al lado del amor, del dolor, pueden abrirse pasajes cerrados alcanzando la conexión a través de las heridas que causan cambios [...] como un terreno común sin asignar hasta lograr mutualidades que entonces ya no necesitarán más del puente, pues enactúan en re-tribalización sin haber tenido que haber nacido en un grupo con la consciencia étnica en la cual se nació, haciendo un mundo nuevo, soportando aquellos que no cruzaron el puente, habitando el espacio liminal donde el cambio ocurre. El empoderamiento es la incorporación de los sentimientos, de ser capaz de conectar con el interior de las voces (imágenes, símbolos, creencias, memorias) durante

períodos de silencio y espera en una profunda escucha con el otro afín en la acción colectiva (p. 571)<sup>5</sup>.

Tal como insinúa el pensamiento de frontera o postidentitario, los aprendizajes construidos en acción colectiva activan escenarios primarios de socialización capaces de reparar la impunidad que circula en la teoría y el conocimiento abstraído de las realidades de las comunidades. Así por ejemplo, el aprendizaje de oficios para la vida ha sido sustituido por los currículos universales que separaron conocimiento, sentimiento, cuerpo, espíritu, acción y palabra. Vindicar una investigación y configuración de conocimiento con sentimiento apela necesariamente por procesos de formación a partir de escenarios no institucionalizados construidos en la crianza, procesos comunitarios, hermanamientos, mingas, tongas y encuentros académicos o no que posibilitan configurar experiencias desde “voces ajenas”<sup>6</sup> que resuenan en la voz de la madre y de los abuelos, en los libros que citamos reiteradamente, en la presencia y vida del río en el que nos bañamos, en las enseñanzas de quienes lograron eufonías o resonancias profundas que posibilitaron construir la biografía de quienes somos.

La escuela subalterna emerge de las prácticas disidentes que están creando puentes capaces de movilizar no solo razones sino sentimientos, pues las comunidades colectivizan experiencias y sentimientos de solidaridad, reciprocidad y vínculo comunal, cuestionando las estructuras racistas, sexistas, extractivistas, coloniales y nacionalistas de la sociedad, que tramitan los currículos universales que narran la historia

---

5 Traducción libre.

6 Bajtín/Voloshinov (1920/1992) indica que las subjetividades incorporan voces ajenas de épocas, círculos sociales, de pequeños mundos familiares a partir de la “socialidad interna” de un individuo como portador colectivo de un pueblo, una nación, una profesión, un grupo social, una época; consecuentemente, las subjetividades colectivas indican polifonías o voces ajenas que configuran la historia individual y colectiva.

del desarrollo a partir de la negación de las historias de comunidades en resistencias.

De igual forma, la escuela subalterna, más que el lugar de control y sujeción, construye escenarios de resistencias, trincheras, albergues y lugares de encuentro de saberes populares inter-generacionales e interculturales, frente a los currículos y saberes hegemónicos y frente a las prácticas sutiles de racismo institucional, agenciadas desde las políticas públicas en educación y desde las prácticas naturalizadas en la escuela que mantienen la premisa del modelo del conocimiento universal en sus indicadores de calidad en detrimento de los conocimientos pertinentes (Botero, 2015, p. 1195).

Pensar la escuela desde las luchas por el buen vivir implica romper con el reduccionismo de la educación y la pedagogía como dispositivos de control, obediencia y disciplinamiento. Si la escuela eurocéntrica ha sido la cárcel de control y sujeción, los aprendizajes colectivos propuestos por CSM construyen escenarios de poder que ponen en duda el sistema de desarrollo dominante. En esta dirección, la escuela compromete acciones político-culturales como acciones educativas que nacen en espacios no insitucionalizados, desde los saberes-poderes que dan vuelco de una pedagogía del deber ser a una pedagogía del quehacer comunal, en procesos de auto-determinación de los pueblos desde mundos concretos de actuación, produciendo nuevos relatos generacionales al levantar puentes entre tiempos, al expandir memorias ancestrales para el presente y el futuro<sup>7</sup>.

---

7 Honramos a aquellos cuyas espaldas son la base sólida de lo que pisamos, sus cuerpos portan historias de nuevas rutas de acción. Nos permiten re-imaginar nuestro mundo, nuestra vida, re-escribir nuestro ser, y crear mitos para nuestro tiempo (Anzaldúa y Keating, 2002, p. 5). Como una historia que se ve de atrás desde el espejo retrovisor que abre opciones de escogencia como fronteras abiertas a mundos con zonas de múltiples posibilidades (p.544). El sentido de una realidad que puede transformarse con experiencias emocionales e intelectuales que se escriben sobre el cuerpo y sobre el corazón como piezas que tienen un gran

## Diversar es pluriversar

De la Cadena (2010) sostiene desde Schmit (1996) y Rancière (1999) que la palabra política es un pluriverso, no un universo; la política no está hecha de relaciones de poder, está hecha de relaciones entre mundos. La existencia de la versión aplanadora y monocultural de la realidad es tan real como las versiones y mundos de las comunidades culturales; no obstante, la primera se ha venido imponiendo sobre las otras. Las ontologías de la diversidad configuran “pluriversos” capaces de visitar muchos mundos, y aunque no son puras o ensimismadas en los mundos no modernos, han resistido a ser enteramente colonizadas por la visión universal de la historia narrada exclusivamente desde los marcos de referencia eurocéntricos. En esta dirección, parten de ontologías, cosmogonías o mundos de la vida que se construyen por medio de prácticas; es decir, “no existen solamente como imaginarios, ideas, o representaciones sino que se despliegan en prácticas concretas que crean mundos” (Escobar, 2013, p. 20). Consecuentemente, adelantan “luchas ontológicas relacionales, por otros modelos de vida, de economía, y de sociedad como otros modelos civilizatorios sustentables y plurales” (p. 11).

La diversidad señala transiciones de una comprensión política desde los supuestos de la modernidad epistémica universal a la comprensión de conflictos y luchas ontológicas pluriversales (Escobar, De la Cadena y Blaser, 2010, 2013), como movimiento de movimientos hacia una globalización alternativa (Blaser, 2010, 2013). La pluriversalidad, contrariamente al “mundo común” que orienta la conducta hacia la

---

potencial para el cambio y la transformación (p. 17). Historias que estimulan el propio proceso a partir de voces expandidas en una radical interconectividad como nuevas formas para percibir el mundo vinculando directamente nuestra vida, para emanciparnos de los odios institucionalizados (p. 25). Escrituras que posibilitan aperturas entre mundos, enactuando el yo colectivo que nos recuerdan las tremendas diferencias humanas hacia una alteridad planetaria (p. 26).

unificación, se sustenta en ontologías o cosmologías relacionales que se abren frente a una disposición hacia el mantenimiento de la diversidad, las que, si bien no están libres de conflictos, son una alternativa política plausible de cara a los universalismos modernos –de derecha e izquierda–, de competencia excluyente que dividen el mundo: ¿están con nosotros o contra nosotros? De este modo, “el pluriverso no es sinónimo de caos o de arbitrariedad y relativismo amoral, más bien, al ser adoptado podría ser la única forma viable de Existencia” (p. 248).

### **Diversidad y transiciones hacia la interculturalidad**

La diversidad trae consigo una propuesta alternativa de mundo, no como una teoría propuesta de manera abstracta, sino como realidades hechas de los sueños y de las experiencias de las comunidades y los pueblos, es decir, realidades que confrontan y transforman las relaciones de poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que naturalizan las asimetrías sociales (Walsh, 2002). En este sentido, las resistencias desde la diversidad no son cerradas, implican relaciones que posibiliten aceptar hospitalariamente la alternativa del otro (Esteva, 2005, 2013). Es decir, la configuración de *ethos* diversos como formas de habitar el mundo desde otros mundos y realidades disidentes frente a la homogenización de la historia por la acumulación, la dominación y el autoritarismo.

Las diversidades diferentes a la vulnerabilidad, son empeños de los pueblos por desindividualizar, descapitalizar y desinstrumentalizar las relaciones entre seres humanos, descolonizando imaginarios del tiempo lineal a partir de herramientas concretas experimentadas por quienes hacen en sus prácticas referentes de afirmación de procesos culturales disidentes.

La escuela transforma desde la diversidad, en la medida en que construye puentes y sutura fronteras entre cosmovisiones; dichos puentes son umbrales siempre inestables, precarios y movedizos, al estar *entre mundos* inter-vinculados en y con *la tierra entre medio* (Anzaldúa

& Keating, 2002, p. 2), comprometiéndonos a transitar de categorías disciplinares a teorías que no están atrapadas en los libros; conocimientos que *caminan la palabra*, como lo afirma el espíritu del pensamiento Nasa; o conocimientos que re-conectan el sentipensamiento afro-renaciente desde donde provenimos como humanidad y como teorías que re-escriben la historia y la cultura, recuperándonos de la amnesia a partir del recuerdo de nuestros vínculos primarios, capaces de instaurar nuevos mitos y relatos al movilizar y ampliar cada vez más audiencias por un futuro plural posible y por aprendizajes capaces de re-conocer y sanar las heridas individuales y colectivas en esta tierra.

Dentro de esta realidad recolonizadora institucional, también se cuelean posibilidades que retoman los conceptos de educación intercultural. La necesidad de la inversión de órdenes: de Educación para la concientización o una concientización al sistema educativo desde el conocimiento y las formas de agenciar los aprendizajes de las comunidades en resistencias.

La escuela no ha estado enteramente colonizada por el sistema, las prácticas de docentes, la configuración de aprendizajes de la diversidad en los rincones de los recreos, en los corrillos de los baños, más allá del uniforme y de la uniformidad, por detrás de la puerta, en la escuela abierta a las luchas cotidianas de niños, niñas y jóvenes. Estas acciones insinúan formas de descurricular los currículos y desobedecer ante cualquier expresión de subordinación que pueda ejercer la escuela cómplice por ciega y por ingenua frente a lo que promete: formar para el empleo, para salir de la pobreza y la inequidad, mientras sutilmente al pretender salvar condena.

Las prácticas, pensamientos, sentimientos, acciones y creaciones de maestros y maestras que reinventan y figuran institucionalidades emergentes ¿Cómo descolonizan con sus prácticas los discursos oficiales que circulan en medios de comunicación, la política pública y buena parte de las teorías sobre el deber ser en la educación?

De una escuela que centra la educación en un deber ser a los aprendizajes concretos producidos con las epistemologías y ontologías que revinculan tierra, territorio, trabajo autónomo, soberanía alimentaria e investigación con sentimiento producido por niños, niñas, jóvenes y maestros de procesos de investigación desde la acción colectiva en las instituciones educativas. ¿Cómo las prácticas, etnografías y narrativas de afirmación de la escuela como posibilidad hacen pequeñas revoluciones de la vida cotidiana?

### **Filosofías de la diversidad: Luchas por el Buen Vivir en su estatuto ontológico y epistémico relacionales**

El Buen Vivir acarrea filosofías de la diversidad vindicando lógicas contra-hegemónicas epistémico-culturales como parte de las resistencias históricas e intergeneracionales. En nombre de La Civilización ilustrada/alfabetizada y competente que imponen los currículos universales en las instituciones educativas aparece una nueva negación de civilizaciones milenarias que vindican conocimientos plurales que perviven en contextos latinoamericanos. Así por ejemplo, el ubuntu es una de las raíces u orígenes más contundentes de la africanidad en Latinoamérica que existe como plantean las comunidades del Patía como “bibliotecas vivas” (Bermúdez et al., en proceso).

Frente a las prácticas discursivas que instalan poderes de control y dominación en la educación, las prácticas teóricas de filosofías no occidentalizadas permiten reinventar las institucionalidades desde pedagogías ancestrales en contextos rurales y urbanos. Sustituir el modelo de educación para el progreso, la prosperidad y el desarrollo por las filosofías plurales que acarrear las luchas por el Buen Vivir invierte los órdenes institucionales contruidos de arriba hacia abajo, hacia los procesos de formación contruidos desde una genealogía popular incorporada en las luchas cotidianas enraizados con los territorios que garantizan la existencia para el presente y el futuro de sus generaciones. No se trata tanto de llevar las parteras ancestrales a los hospitales, más bien de llevar

las filosofías de vida plena, las concepciones y las prácticas como otros paradigmas para el recibimiento de los renacientes.

No se trata solo de llevar las huertas urbanas a las escuelas, se trata también, de llevar las cosmogonías que vindican autonomías alimentarias y pensamiento crítico frente a las ciencias al servicio del despojo. En esta dirección, el bienestar negro desde el ubuntuismo “soy porque somos”, “soy porque pertenecemos” (Bassey, 2012, p. 9) implica aprender para vivir no para acumular, para mantener la hospitalidad y solidaridad entre vecinos, pueblos. Una persona con Ubuntu es bienvenida de manera hospitalaria, cálida, generosa y dispuesta a compartir, porque el sentido de colectividad en la filosofía Ubuntu indica que una persona se sabe disminuida cuando los demás personas son humilladas, oprimidas, explotadas o aminoradas.

De igual forma, el BV y prácticas formativas como resistencia vinculan espiritualidad terrenal, defensa del territorio, identidad y autoreconocimiento como fundamento de ontologías y epistemologías relacionales como alternativas a las epistemologías del desarrollo como fragmentación del mundo.

A veces las bibliotecas vivas van con nosotros, las invitamos a esos lugares en otros momentos, vienen a las aulas de clase a las instituciones o los patios a enseñar o los visitamos allí en las casas de cada quien; esas son las bibliotecas vivas los mayores que aportan pues al conocimiento... no son considerados como seres sin importancia o como personas que ya cumplieron su ciclo y ya al ancianato y se olvidaron y esto ya no sirve, sino que al contrario le damos la categoría de maestro ... personas que se han hecho en la universidad de la vida y que traen su conocimiento ancestral, su conocimiento popular para nosotros eso es muy importante y muy valioso y siempre ellos y ellas nos están apoyando en los quehaceres de la institución educativa... (Doña Lola, en Bermúdez et al, en proceso, p. 38).

Las luchas por el Buen Vivir Urbano se cuegan como aprendizajes creativos y disidentes en las generaciones más jóvenes en la Galería de

Manizales, la construcción de huertas urbanas, siembras colectivas, talleres de cine, música y comunicación alternativa, locutores comunitarios, construcción de textos colectivos recontando nuestras historias de la dignidad del barrio, las mingas al parque para la recuperación de territorios despojados por los macroproyectos de renovación urbana se constituyen en prácticas pedagógicas disidentes que narran la subalternidad de las escuelas por fuera de las aulas que llevan el pensamiento de los pueblos como resistencias estéticas y epistémicas por la defensa de la vida.

## Bibliografía

- Albán, A. (2006) Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? En: *Seminario Rupturas epistémicas: narrativas-otras para pensar las identidades negras y de género afro*. Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle-GAUV. Cali.
- Anzaldúa, G. E., & Keating, A. (2002). *This bridge we call home. Radical visions of transformations*. New York: Routledge.
- Bajtín, M., y Voloshinov, V. (1920/1992). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bassey Nnimmo (2012) To Cook a Continent. Destructive extraction and the Climate crisis in Africa. Fahamu, Cape Town, Dakar, Oxford: Pambazuka, p. 9. (Traducción Libre).
- Bermúdez, E., Voyán, V., Ramos, K, Santa Cruz, S., Perlaza, C., & Botero, P. (en proceso) Narrativas del buen vivir y configuración de derecho popular en relación con las políticas públicas para el desarrollo en: vida plena, territorio y formación en el municipio de: el Patía-Cauca (Tesis de maestría. Educación desde la diversidad). Popayán: Universidad de Manizales.
- Blaser, M. (2010/2013). *Un relato de globalización desde el Chaco*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 17(57), 31-48, abril-junio. ISSN: 1315-5216 - CESA - FACES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- (2015). Pedagogía de los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales, niñez y Juventud*, 13(2), 1191-1206, julio-diciembre. CINDE- Uni-

- versidad de Manizales. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/files/vol13n2.pdf>
- Colectivo Situaciones (2004). *Algo más sobre la Militancia de Investigación. Notas al pie sobre procedimientos e (in)decisiones*. Buenos Aires: Tinta Limón. Disponible en [http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/articulos\\_15.htm](http://www.nodo50.org/colectivosituaciones/articulos_15.htm)
- Colectivo Minga del Pensamiento (2009/2013). Tacueyó en resistencia por la vida. Guerra contra las generaciones más jóvenes en la comunidad indígena Nasa. Cauca Colombia. En: Botero y Palermo, 2013, pp. 438-470.
- Creapaz (2000/2013). Narración, ética y estéticas de la resistencia en contextos márgenes. En: Botero, P. y Palermo, A. (Canal A y B, pp. 212-230).
- Daiute, C. & Botero, P. (En prensa). Narrating Change in and against Time in Colombia. En: D. Rellstab & C. Schlote (Eds.), *Representations of War, Migration and Refugeehood: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- De la Cadena, M. (2010). *Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond "Politics"*. California: Davis.
- De la Cadena, M., Blaser, M. y Escobar, A. (2013a). "Territorios de Diferencia: La Ontología Política de los 'Derechos al Territorio': (Documento preparado para el Segundo Taller Internacional SOGIP, "Los Pueblos Indígenas y sus Derechos a la Tierra: Política Agraria y Usos, Conservación, e Industrias Extractivas". <http://www.sogip.chess.fr/> Organizado Por: SOGIP Escalas de gobernanza, Las Naciones Unidas, los estados y los pueblos indígenas. Auto-determinación en tiempos de globalización. EHESS/CNRS, Paris, Junio 18-21, 2013.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma S.A.
- (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51-86, enero-diciembre. Bogotá.
- (2013). *Territorios de diferencia: La Ontología Política de los 'Derechos al Territorio'*. Documento preparado para el Segundo Taller Internacional SOGIP, "Los Pueblos Indígenas y sus Derechos a la Tierra: Política Agraria y Usos, Conservación, e Industrias Extractivas" <http://www.sogip.chess.fr/> Organizado Por: SOGIP Escalas de gobernanza, las Naciones Unidas, los estados y los pueblos indígenas. Auto-determinación en tiempos de globalización. EHESS/CNRS, Paris, Junio 18-21, 2013. También preparado para el Foro Internacional "Otras econo-

- mías posibles para otros mundos posibles”, Organizado por el Proceso de Comunidades Negras de Colombia, PCN. Cali, Julio 17-21, 2013.
- Esteva, G. (2005/2013). Conferencias, defensa tierra y territorio, derechos humanos, educación, foro, las venas abiertas de Chiapas, medio ambiente, movimientos sociales. Octubre 23-25 de 2005. <http://komanilel.org/2013/10/30/ponencia-magistral-gustavo-esteva/>
- (2014). De la educación alternativa a las alternativas a la educación. “Las Otr@s Educaciones: rumbos, andares y desandares de la Educación en México”, 19 y 21 de noviembre del 2014 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Fals-Borda, O. (1979). MompoX y la loba. Historia doble de la costa – 1. Bogotá: Carlos Valencia. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/33931216/Historia-doble-de-la-Costa-Tomo-I-Mompox-y-Loba-Orlando-Fals-Borda>
- (2007). *Hacia el Socialismo Raizal y otros escritos*. Bogotá: Desde Abajo.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, 9-49.
- Martínez, A. (2012). Ya no estás en la casa. Tecnologías de la escolarización. *Revista Historia de Educación*. Porto Alegre. V.16, #38, 19-44. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/home/index.php/mtlibros/207-artcl-libro19>
- Molano, A. (2000, 2005). Desterrados. Crónicas del desarraigo. En: *Papeles de cuestiones internacionales*. Centro de Investigación para la Paz, Madrid. Colombia: Aguilar, Punto de Lectura.
- Moncayo, J., Paruma, A. F., Ángel, H., & Botero, P. (2014). Escuela, guerra y resistencias. Diarios de maestros en dos instituciones educativas del Departamento del Cauca. *Revista Plumilla Educativa*, 12 (pp. 187-210). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html>
- Paridero de investigación. (2011/2013). Resistencias epistémicas como resistencias políticas. En: Botero, P. y Palermo, A. (2013). (Canal b, impares: pp. 29-61).
- Proceso de Comunidades Negras –PCN– (2013). Encuentro Economías Alternativas, Buga-Valle, Julio 17-20 de 2013. Documento Colectivo, 20 años después de la Ley 70 de 1993. S.P.
- Procesos de investigación y acción colectiva: destierro y resistencias. (2009-actuales). Botero, P., Daiute, C., Vergara, M., Buenaventura, P. E., Salazar, M., Jurado, C., Santhos, C. Giraldo, L. A., Vargas, L.A., Hernández,

G.A., Campuzano, N., Cruz, C., Sarria, Y., Tapiero, L.E., Pillimué, N.L., Hernández, N., Acero, O., Callejas, L., Duque, L. Márquez, L., Vargas, L., Rojas, S., San Miguel, M., González, M., Bedoya, F., Montoya, W., Monroy, L., Romero, M., Romero, J., Montoya, J.E., Moreno, C.A., Adarve, L.D., David, P., Ramos, M.L., Vásquez, E., Guazá, A., Benitez, E., Erazo, S., Torres, A., Jimenez, J., Belalcazar, G., Moncayo, J., Paruma, A.F., Ángel, H., Mamián, C., Velarde, B.M., Burbano S.X., Beyra Gómez, R., Velas, D.L., Penagos, N., Penagos, C., López, B.S., Santacruz, O.N., Cabrera, J., Oviedo, B., Betancourt S, Gualteros, L.G., Muñoz, A.V. Tacueyó en resistencia por la vida. Colectivo Minga del Pensamiento -Comunidad de Gargantillas- Tacueyó, Cabildo de la Familia y Colegio la Tolda, Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Tajá y Los Guerreros, Comunidad de Ardovala, Fundación Carabantu, Comunas 13 y 8 de Medellín, Comuna a las orillas de Aguablanca, Recicladores-as del exbasurero de Navarro, Comunidad Hispana de Migrantes, Creapaz, Movimiento Campesino del Macizo colombiano, Resistencias ecológicas ecoaldeas, Comunidades educativas del Cauca - Sindicato Asoinca, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Humanas - Maestría en Educación desde la Diversidad, Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano Sabaneta), City University of New York - Cuny (Doctorado en Psicología), Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas), G.T. Clasco, Juventud y prácticas políticas y culturales en América Latina. Trabajo en interacción con los movimientos y organizaciones: paridero de investigación PCN-Gaidepac, Ruta pacífica de las Mujeres Santiago de Cali, Movimiento Nasa-Acin.

Rancière J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota.

— (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Traducción: Núria Estrach. Barcelona: Laertes. Disponible en: [http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El maestro-ignorante.pdf](http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El%20maestro-ignorante.pdf)

Santos, B. de S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

Schmitt, C. (1996). *The Concept of the Political*. Chicago: University of Chicago.

Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. *Boletim ICCI- RIMAI*, 4 (36). Quito.



# **Ser joven en el mundo indígena... un sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador**

---

*Daniel Llanos Erazo  
María Violeta Sánchez*

## **Introducción**

El presente artículo contrasta los datos recuperados de la investigación “Prácticas socioculturales de jóvenes indígenas de tres provincias de la sierra central del Ecuador”, realizada por el Centro de Investigación de Niñez Adolescencia y Juventud de la Universidad Politécnica Salesiana (CINAJ), durante el período 2010-2012; con la información de la investigación en curso “Transformaciones identitarias por efectos de movilidad interna de jóvenes indígenas de la sierra central ecuatoriana: un estudio durante la primera década del siglo XXI” que se realiza a partir del año 2013. Centrando su interés en la caracterización de la juventud indígena con énfasis en las transformaciones identitarias producto de la movilidad y los consumos derivados del ingreso a un sistema global.

El trabajo de campo se desarrolla en tres provincias, las mismas que se encuentran ubicadas en la sierra central de Ecuador, ellas son: Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo. Las características que posibilitaron y motivaron el desarrollo del estudio son: a) Gran concentración de población indígena en las localidades; b) Fenómenos de movilidad internos y externos de larga data y c) Procesos organizativos fuertes,

sobre todo a nivel de cooperativas de ahorro y crédito y organizaciones de base.

Por todos es conocido que el sistema mundo (Wallerstein, 1995) y sus flujos económicos de bienes y servicios, han transfigurado las geometrías de relacionamiento en el último siglo. Las zonas indígenas de la serranía ecuatoriana no se encuentra al margen de estos cambios y por el contrario, han sido receptoras y testigos de las mudanzas producidas en las urbes del país, pero la mencionada recepción se amplificó a partir de la década de los años 60 del siglo anterior, sobre todo con la incursión de agentes externos a las comunidades que llegaron anunciando cooperación y una serie de “beneficios” a los comuneros de aquella época.

Pero el propósito de colaboración encubría acciones de *gubernamentalidad* y *biopoder* (Foucault, 2011) (Katzner, 2009), las cuales se reflejaron de forma específica en el empadronamiento, nominación, administración e inclusión en procesos de educación que aseguraron una capacitación mínima, pero necesaria para el involucramiento de la población, sobre todo masculina, en el sistema productivo laboral de la economía emergente del país.

Con el ingreso del sistema educativo y los procesos de capacitación en las comunidades de altura de la sierra andina, se inició también una progresiva inserción laboral de los comuneros a determinados nichos económicos y de forma puntual en actividades comerciales y de prestación de servicios<sup>1</sup> en las grandes urbes. La constante y sostenida migración de la comunidad hacia la urbe ha producido cambios y transformaciones al interior de los poblados indígenas de la sierra ecuatoriana. Uno de los principales cambios registrados es la forma de *concebir, pensar y ser* joven al interior de la comunidad.

---

1 La mayoría de población indígena que llegó a las ciudades durante la década de los años 60, 70 y 80 se dedicó a actividades relacionadas con la construcción, la limpieza de calzado y la venta de productos de forma autónoma e informal.

A lo largo del presente artículo pretendemos responder las interrogantes: ¿cómo la movilidad humana ha modificado las relaciones intergeneracionales comunitarias? y ¿qué significa ser joven indígena en los actuales momentos<sup>2</sup>?

Las constantes aproximaciones etnográficas nos han permitido registrar que las distancias y diferencias entre urbe y ruralidad son cada vez menores y por ello, la posibilidad de *distinción* entre sujeto joven mestizo-urbano y sujeto joven rural- indígena es casi inexistente. La evidencia empírica de esta afirmación se refleja en dos órdenes: a) orden de lo real y b) orden de lo simbólico (Lacan, 1999) expresado el primer orden, principalmente, a través de las prácticas estéticas y el segundo orden manifestado a través del lenguaje, lenguaje que ha sido modificado y adecuado a las nuevas necesidades comunicativas.

### **Apartado metodológico**

El presente artículo es el resultado del trabajo de campo realizado en cinco comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana<sup>3</sup> y en dos ciudades Latacunga y Quito –de mayor recepción de pobladores indígenas. Asimismo, la heterogeneidad de instituciones sociales, (escuelas urbanas, rurales, cabildos, asambleas comunitarias y comunidades) en las cuales se realizó la observación, permitió el empleo de un

---

2 Entiéndase actuales momentos al período comprendido desde el año 2008 que entra en vigencia la nueva Constitución del Ecuador y cubre de derechos y beneficios sociales (servicio educativo y de salud gratuito) a las comunidades indígenas. Este período de atención social continúa, pero alcanza otros niveles, tales como la activación de préstamos que contribuyeron y dinamizaron el emprendimiento de las comunidades. Este tipo de auspicios persisten y a partir de la reelección del presidente Correa en febrero de 2013 los apoyos se focalizaron en temas reactivación productiva.

3 Achupallas ubicada en la provincia de Chimborazo; Pasa perteneciente a la provincia de Tungurahua; Angamarca y San Miguel de Guarumal ubicadas en la provincia de Cotopaxi.

dispositivo metodológico que se enmarcó en la tradición de estudios cualitativos, a saber, que las aproximaciones etnográficas multi-situadas (Marcus, 1995) se realizaron en los lugares antes señalados, pero también en sitios de alta concurrencia por parte de jóvenes indígenas<sup>4</sup>.

Siguiendo la tradición de estudios cualitativos se empleó el análisis de contenido discursivo de adultos y jóvenes, lo que permitió la obtención de datos que contribuyeron en el análisis de la constitución y producción subjetiva del sujeto joven que decidió migrar a la ciudad por factores de inserción al mercado laboral y al sistema educativo.

La opción de aplicar un ejercicio etnográfico multi-situado se fundamenta en el intento por construir etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados (Marcus, 1995) que en el caso que nos ocupa corresponde a los jóvenes indígenas que migraron a las urbes y cómo esa diáspora movilizó su forma de ser indígenas.

Por otro lado, el registro etnográfico, posibilita capturar elementos que por su propia “naturaleza” y relación con otros factores deben ser analizados de forma multi-local. Concretamente nos referimos a la identidad, elemento constitutivo de todo sujeto, pero que para nada es un elemento estático e inmóvil y que, por el contrario, se produce y se constituye dentro de las prácticas de representación cultural en las que el sujeto interactúa. En ese sentido, las prácticas culturales como sus lógicas son siempre producidas de manera múltiple y cualquier descripción etnográfica de ellas encuentra que están, al menos parcialmente, constituidas dentro de sitios llamados sistemas (Marcus, 1995).

Las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia (Hall, 2013), sin embargo, también, están sujetas a un presente, a un constante sometimiento de elementos y prácticas que producen transformaciones.

---

4 Un punto de encuentro de jóvenes indígenas es el centro comercial Maltería Plaza, ubicado en la ciudad de Latacunga en la provincia de Cotopaxi.

La identidad de los jóvenes indígenas de la sierra central ecuatoriana que migran a las urbes, también cuenta con su historia de comunidad, de sujetos escindidos entre la ruralidad de origen y la urbanidad en la que habitan. El procedimiento metodológico de acompañar, observar y registrar las actividades cotidianas que realizan los jóvenes en sus dos espacios de socialización nos permitió apuntar que los órdenes de lo real como el simbólico se encuentran en un constante proceso de adaptación y asimilación de las prácticas culturales.

### **La movilidad humana en las comunidades indígenas: Una constante ruta**

Si realizamos un ejercicio historiográfico de las comunidades del ande ecuatoriano, podemos encontrar que el tránsito poblacional se remonta a procesos de muy larga data. Estudios como los de Karen Powers Vieira (1994) dan cuenta que las comunidades indígenas utilizaron el desplazamiento como una estrategia para la reproducción de la sociedad indígena durante el siglo XVII. La autora, también señala que existía otro interés que acompañaba al ya mencionado y este fue la búsqueda inquebrantable de condiciones mínimas que contribuyeran a la supervivencia alimenticia de la población, interés que en rigor permanece vigente en las comunidades porque la productividad del suelo por la altitud del piso climático no contribuye al desarrollo productivo de la agricultura y/ o ganadería.

En términos temporales más contemporáneos, para ser precisos, a partir de la denominada “modernización” del Estado ecuatoriano, que se remonta a la década de 1970 del siglo XX, encontramos que los flujos migratorios entre las zonas rurales y urbanas se amplificaron de forma vertiginosa. A saber, que los procesos, como la incursión de campañas educativas, agencias de cooperación e iglesias de diversa índole y predica fortalecieron el proceso de la diáspora de comunidades hacia las ciudades que se encontraban en un sostenido ascenso económico (Llanos, 2013).

Un segundo elemento dinamizador de la movilidad entre el campo y la ciudad, refiere, de forma directa, a la demanda existente de mano de obra que en las urbes se requería; todo ello gracias a una incipiente economía petrolera que motivaba el crecimiento económico del país, y, que por supuesto, empujaba al apareamiento de ciudades modernas, que para aquel entonces, requerían de un ejército de obreros que construyeran las ciudades del futuro.

En el último periodo de la década de los años noventa, Ecuador experimentó una oleada migratoria de tipo transnacional con proporciones nunca antes registradas. A pesar de que los procesos de movilidad exterior se inscriben desde los años cincuenta, las características de este fenómeno contemplan algunas particularidades tales como: la feminización de la migración, la incursión de población indígena, el nivel educativo de los migrantes, el incremento de envío de remesas, nuevos destinos y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (Ramírez, 2007).

Varios factores han aportado para que los pobladores de las comunidades indígenas de la sierra central se movilicen tanto de forma interna como externa entre ellos se destacan: a) factores socioeconómicos relacionados con las condiciones laborales; b) mejoramiento de las condiciones de vida (salud, educación y vivienda) y c) expectativas sobre los lugares de destino sobre todo en lo referente a accesos y consumos.

Con la migración de los hombres, de las comunidades hacia las ciudades, se produjo un quiebre al interior de la matriz comunal, en el sentido estricto del incremento progresivo del individualismo, fracturando la imagen del movimiento colectivo y cultural (Dubet, 2000) que permitía el desarrollo de una acción colectiva comunitaria, en suma, las formas de socialización inter-comunal mutaron, a tal punto que la institución educativa se constituyó en la voz autorizada para designar las nuevas formas de actuar de los comuneros, desplazando así, a la institución del cabildo que históricamente reguló el quehacer social de la comunidad indígena.

Con la regularización social, marcada por y desde la escuela, el proceso de construcción de *sujetos comunales* mudó, sobre todo porque el nuevo *sujeto comunitario* debía ser competente y no cooperativo como históricamente lo habían concebido; como si esta dicotomía epistémica propia de la modernidad hubiera estado presente en la matriz comunal. En definitiva, el giro epistémico que la escuela produce en las nuevas formas de relación social ahora se fundamenta en la competitividad propia del mundo urbano de matriz capitalista.

Pero más allá de la competitividad que se instala en la comunidad, el efecto que produce la misma empuja a un éxodo sostenido de comuneros a las ciudades, por supuesto, todos buscando un mejor estatus social, que determine y marque las diferencias entre comuneros, claro está, que las diferencias se expresan en objetos y estéticas que se exponen en sus viviendas y cuerpos que “edulcoran” la vida en la comunidad.

Recorrida la primera década del nuevo siglo, encontramos que las nuevas estéticas, objetos y sobre todo las prácticas socioculturales, son indivisibles entre el espacio urbano y rural. Esta instauración de un nuevo modelo de vida responde a factores asociados a la movilidad humana, pero, en el último lustro, el afianzamiento de políticas de estímulo productivo que se traducen en accesibilidad vial, mejoramiento de la infraestructura de instituciones educativas y equipamiento tecnológico; han permitido que la interacción entre ciudad y campo sea más intensa y dinámica, facilitando así los procesos migratorios no sólo de salida de comuneros sino, de retorno de comuneros que tuvieron la oportunidad de migrar y estudiar fuera de sus comunidades.

En definitiva, la constante oleada migratoria que los indígenas realizaban con el propósito de reproducir su sociedad y asegurar sus condiciones de vida ahora se encuentra mitigada, seguramente porque

los accesos y los beneficios<sup>5</sup>, que antes se encontraban lejanos a su espacio territorial ahora son parte de su cotidianidad.

### **La condición juvenil comunitaria... una condición en movimiento**

Los jóvenes indígenas, como producto histórico generacional concretamente situado (Unda & Muñoz, 2011), son sujetos que se encuentran en constante relación con las condiciones estructurales instituidas en su comunidad de origen, sin embargo, las constantes incursiones que realizan a los espacios urbanos contribuyen en la modificación de la *condición juvenil*, es decir, el ser joven en la comunidad indígena durante la primera década del siglo XXI para nada se asemeja al joven indígena de finales del siglo XX.

La aludida diferencia entre jóvenes siglo XX y jóvenes siglo XXI, se expresa en dos órdenes: a) orden de lo real y b) orden de lo simbólico (Lacan, 1999). A saber, que el primero, se sostiene sobre la idea de que aquello que es real es racional y viceversa; es decir, denota y expresa de forma fáctica el lado consciente y racional que los sujetos manifestamos a través de las prácticas de relacionamiento. En el caso de los jóvenes indígenas del siglo XXI, son sujetos autónomos, que se enfrentan a cambios constantes y que, generalmente, su interacción se encuentra mediada por dispositivos tecnológicos que procuran optimizar el tiempo. En ese sentido, la condición juvenil siglo XXI, es dinámica, tecnologizada, y, sobre todo, se predetermina dispuesta a la reconfiguración de su condición e identidad comunitaria; afianzando así los presupuestos planteados por Stuart Hall (2013) quien sostiene que las identidades son

---

5 En lo referido a cuestiones de orden básico para la subsistencia de cualquier población. A partir del año 2008 la reforma política del Ecuador ha permitido ofertar salud, educación y generación de préstamos productivos a las poblaciones indígenas del país; con estas medidas la población indígena opta por quedarse en sus lugares de origen ya que los servicios se encuentran en su localidad.

los nombres que les damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados y dentro de las que nosotros nos posicionamos. En suma, la condición juvenil e identitaria del joven indígena es distante a la comunitaria –no ajena– pero muy próxima a la urbana.

En sintonía al orden de lo real, se encuentra el orden de lo simbólico, que se pone de manifiesto a través de la palabra, palabra que significa algo que va mucho más lejos de lo que nosotros designamos; alude a una acción diría Lacan (1999), que en el caso concreto de los jóvenes indígenas se ha modificado en sus dos versiones, la palabra en su expresión y la palabra en su acción.

Las formas dialógicas, los significados de las palabras y sus formas enunciativas son las evidencias más destacables que dan cuenta del cambio y distanciamiento de los jóvenes siglo XXI con los del siglo XX. Actualmente, el lenguaje se encuentra nutrido de un extenso conjunto de palabras que históricamente no eran empleadas por los comuneros, pero como resultado de los constantes intercambios culturales y tecnológicos los jóvenes ha incorporado en su cotidianidad, provocando, así, que la estructura lingüística y el accionar comunicativo, junto con sus códigos dialógicos, oscile entre el kichua, el castellano, y los anglicanismos propios de un lenguaje tecnológico. Esta *mixturización lingüística* da como resultado la configuración de un *sujeto escindido* (Lacan, 1999) que prefigura, también una condición juvenil que transita entre lo comunitario rural y lo moderno urbano (Llanos, 2013).

### **Las tensiones intergeneracionales**

Como resultado de la nueva configuración subjetiva de los sujetos jóvenes, se produce un suceso particular en la forma de relacionamiento entre el sujeto adulto y el sujeto joven, considerando, que los adultos de las comunidades realizan una valoración negativa del nuevo sentido comunicativo y expresivo que tienen las actuales generaciones. Los puntos de mayor inflexión se los atisba en elementos vinculados al lenguaje, el consumo de productos culturales tales como: la música, la

vestimenta y la estética corporal. Así como también en la forma de referirse y relacionarse con sus progenitores.

Como ya lo mencionamos líneas arriba, el orden simbólico de los sujetos considerados jóvenes ha mutado y como es lógico la generación adulta aún se encuentra algo desorientada, incluso podríamos decir que no reconocen esta nueva forma de expresión empleada. El uso de anglicanismos es uno de los elementos comunicacionales que más distorsión genera en los oídos adultos, a tal punto que no faltan los que consideran que el empleo de palabras foráneas son irrupciones comunitarias y ponen en riesgo la reproducción social y cultural de la comunidad indígena. Situándose en la orilla esencialista del mundo indígena comunitario y descartando la movilidad y dinanismos propio de la producción de identidades, tanto individuales como colectivas.

Pero en paralelo a los cambios lingüísticos, encontramos transformaciones en las estéticas y de forma particular en los gustos musicales, a saber que el consumo de productos musicales (vídeos y canciones) es uno de los elementos que más influye en las estéticas, imágenes y lenguajes empleados por los jóvenes comunitarios. A propósito de las estéticas, el abandono de los atuendos típicos de las comunidades genera un asombro que se dispara hacia una molestia por parte de los adultos. Pero la inconformidad adulta, no solamente radica en la supuesta enajenación cultural de los jóvenes, sino por el contrario, varios de los sujetos adultos que colaboraron en el trabajo de campo comentaron que el uso de determinados accesorios del vestido tienen estrecha relación con el clima propio de zonas de páramos y el cuidado de la salud<sup>6</sup> y no es una cuestión que se relega únicamente a aspectos de orden tradicional o cultural.

---

6 A partir de testimonios recogidos a través de conversaciones sostenidas con varios comuneros adultos pudimos rescatar que el mayor juicio de valor que realizan los “viejos” comuneros es el no uso del sombrero de paño y el poncho de lana, porque a decir de ellos estas indumentarias no solamente los protege del frío del páramo sino que también los resguarda de la lluvia habitual de climas de altura. En ese sentido,

La visión juvenil es diferente, los jóvenes asumen que la crítica que realizan los adultos es por incomprensión ante la forma de vivir actualmente e incluso, arriesgan conceptos que definen a los adultos como personas desinformadas y carentes de conocimientos de la vida actual.

## **El territorio y la producción del sujeto joven indígena**

Como ya se ha mencionado, líneas arriba, la historia de las comunidades indígenas da cuenta de constantes traslados y movilizaciones, sin embargo, la relación entre sujetos y territorio era simbiótica, cargada de simbolismos<sup>7</sup> y representaciones que permitían generar un lazo identitario y comunitario entre quienes nacieron y eran parte de ese territorio.

Por ello, la comunidad y sus prácticas culturales comunitarias se encontraban nutridas de simbolismos propios que los identificaba, pero al mismo tiempo, los diferenciaba de otras comunidades. Con la modernización del Estado y la incorporación de una estructura agraria, a las relaciones económicas regionales y al sistema político más amplio (estatal-nacional) con su particular modo de representación/regulación espacial (Katzner, 2009), los simbolismos comunitarios, y, sobre todo, la vinculación con la matriz comunitaria mutó, favoreciendo la construcción subjetiva del sujeto joven con características propias de un ciudadano perteneciente al Estado ecuatoriano.

Un segundo elemento que emerge en esta relación territorio sujeto, es el referido a su lugar de nacimiento, es decir el surgimiento de

---

los adultos aseguran que el empleo de abrigos y gorras que son elaborados de otro material no asegura la protección necesaria frente al clima y que por ello las nuevas generaciones son propensas a enfermedades respiratorias y resfríos constantes.

7 Quizá el evento que aún vincula y convoca a las comunidades es la fiesta de los santos patrones de la comunidad. Por supuesto, existen actividades como los trabajos comunitarios o mingas, que convocan, sin embargo, la ausencia de jóvenes en los trabajos comunitarios es cada vez más notoria.

la identidad ilusoria como un proceso fantasmático de la identificación (Derrida, 1997) que cobija a un sujeto por haber nacido en comunidades indígenas de la sierra, que diametralmente los diferencia de los indígenas que nacieron en el territorio de la Amazonía ecuatoriana o en territorio afro-ecuatoriano.

En suma, este proceso fantasmático de identificación lo planteamos como ilusorio porque al igual que el sujeto se modifica o quizá es mejor decir que se *transfigura*, a saber que la transfiguración opera cuando una figura se apoya en otra ya existente para volverse algo distinto (Maffesolli, 2005), es decir la figura de identidad del sujeto indígena anclada a su territorialidad, se convierte en distinta cuando migra a otro territorio, empero de ello su transfiguración se realiza a partir de su identificación ya existente y de las narrativas del pasado histórico que se encuentran improntadas en los sujetos.

En conclusión, si bien el territorio define una inicial figura de identificación la movilidad del sujeto, los aprendizajes y las prácticas de socialización modifican su identidad de partida, pero al mismo tiempo reafirman su pasado histórico, asunto que les permite cohesionarse en los lugares de destino<sup>8</sup>.

### **La condición de movilidad como factor de acceso a la tecnología y la incorporación de territorios digitales en las comunidades indígenas de la sierra central**

---

8 Tanto en Quito como en Latacunga encontramos barrios y asentamientos que son el resultado de la migración de indígenas de la sierra central. Se caracterizan porque los barrios se sectorizan de forma interna por el lugar de origen, conservando sus prácticas culturales y su forma de organización. Un ejemplo claro de este tipo de organización barrial es Nueva Aurora, barrio ubicado al sur de Quito en el que habitan migrantes de las comunidades de Pasa, Tungurahua y de Maca Grande y Casa Quemada de Cotopaxi. En Latacunga encontramos el Barrio San Felipe, ubicado al sur occidente de la ciudad y es habitado mayoritariamente por indígenas provenientes de Angamarca.

Este acápite hace alusión a los efectos relacionados con el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes indígenas de la sierra central en condición de movilidad y sus relaciones con los entornos familiares y comunitarios. Se plantea que la migración de carácter interna y externa y el progresivo uso e incorporación del Internet está alterando las relaciones interpersonales tempo-espaciales entre las comunidades de origen y destino posibilitando la producción de cotidianidades en línea y en algunos casos el surgimiento de *comunidades virtuales* y *territorios digitales*.

Los nuevos movimientos de movilidad inscritos en el contexto de globalización presentan particularidades especialmente relacionadas con las formas de comunicación e interacción que van de la mano de la revolución tecnológica, modificando las relaciones comunitarias mediadas e hipermediadas a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICS).

Arturo Escobar (2000) en su análisis sobre la cibercultura, plantea que el uso progresivo de tecnologías e internet da lugar a un proceso que concluye en un fenómeno llamado *tecnosociabilidad*, entendido como un momento de construcción sociocultural emergente como consecuencia social del desarrollo de dichas herramientas. De acuerdo con esta perspectiva, se expone la posibilidad de que se generen cambios socioculturales, especialmente vinculados con la identidad, que se relacionan de manera directa con las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICS).

Siguiendo con esta perspectiva, se considera que dentro del proceso de movilidad de jóvenes indígenas existe un proceso implícito de *tecnosociabilidad*, debido a que se están desarrollando nuevos modos de interacción asimilados por los sujetos en condición de movilidad y sus entornos, en una búsqueda de una estrategia que les permita mantener sus lazos familiares y comunitarios, a través de procesos de comunicación continua.

Lo expuesto da lugar a que las tecnologías y sobre todo el Internet se conviertan en herramientas que permiten, por un lado en herramientas para acortar distancias entre los jóvenes en condición de movilidad y sus entornos familiares y comunitarios. Y por otro en un espacio social en sí mismo donde las relaciones y las transformaciones se hacen presentes en ambientes locales mundiales (Gómez Cruz, 2003).

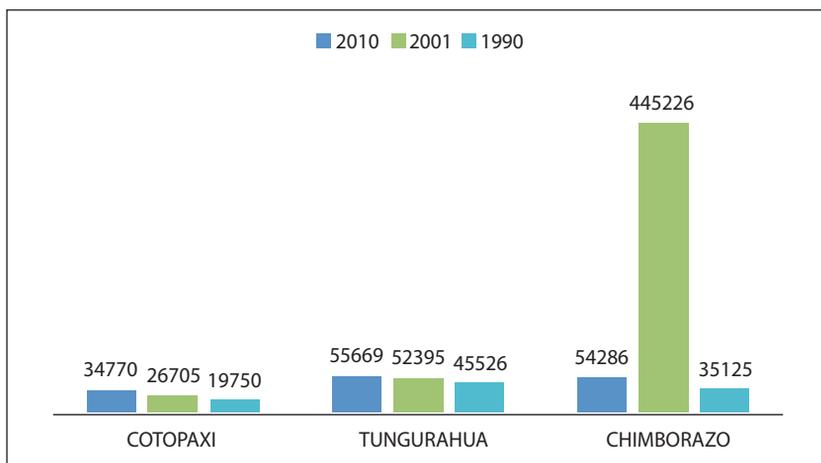
Es necesario sumar a estos factores el desarrollo de la industria de transporte, pues ello no solo permite la movilización de individuos, sino también de recursos tecnológicos lo cual facilita los nexos entre comunidades de origen y destino, generando un flujo continuo, bidireccional, de información, instrumentos, sueños, expectativas, ideas, imaginarios, problemas cotidianos, entre otros; favoreciendo las transformaciones comunitarias, y posibilitando el surgimiento de espacios sociales *plurilocales*.

Como se señala líneas arriba, el fenómeno de movilidad, sobre todo transnacional, es uno de los factores más influyentes para el acceso a la tecnología y a la información, estos dos elementos fortalecen los procesos de vinculación y visibilidad comunitaria en el resto del mundo. En Ecuador, en las provincias de la sierra central, esta condición ha marcado la entrada de dispositivos y herramientas, tales como las computadoras, celulares y televisiones inteligentes, reproductores de audio y vídeo, asociados al acceso a la red internet.

El crecimiento de la movilidad de jóvenes (15-29 años) en las zonas urbanas, no es una novedad, como se menciona en el apartado anterior, el fenómeno migratorio en las comunidades indígenas es un proceso sostenido que presenta un mayor incremento, en los últimos años, por varios factores entre los cuales destacan: acceso a la educación y fuentes de empleo.

La gráfica muestra el crecimiento progresivo de la población juvenil urbana en las provincias de la sierra central. El incremento más significativo se encuentra durante el periodo comprendido entre los años 1990 y 2001, que coincide con la oleada migratoria transnacional más grande provocada por la crisis financiera del año 2000.

**Gráfico 1**  
**Crecimiento urbano de población juvenil urbana**  
**de 15 a 29 años**



Fuente: INEC, Censo de Población y Vivienda 2010, 2001 Y 1990

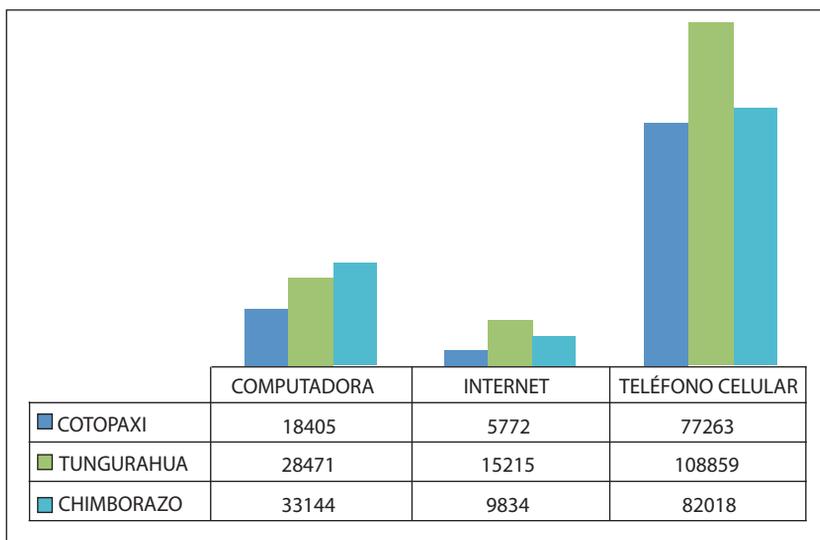
Elaboración: Autores

De acuerdo con lo expuesto, anteriormente, los circuitos migratorios facilitan el proceso de inserción de tecnología en las comunidades de origen por diferentes factores. En el caso de las comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana los diversos procesos de movilidad, sobre todo el comprendido entre los años 1990 y 2000 favoreció la apropiación y el uso de NTICS. De acuerdo a ello, el crecimiento de uso de las mismas ha aumentado gradualmente y se ha popularizado entre la población juvenil.

El hecho de que no se registren datos de acceso tecnológico previos al año 2010, dice mucho sobre el vertiginoso salto que ha dado Ecuador en esta última década.

El siguiente gráfico muestra las cifras de acceso de jóvenes entre 15 y 29 años a herramientas tecnológicas de las zonas mencionadas.

**Gráfico 2**  
**Acceso a tecnología de población juvenil**  
**entre 15 y 29 años por provincia**



Fuente: INEC Censo de Población y Vivienda 2010

Elaboración: Autores

Los porcentajes presentados indican que un importante número de jóvenes tiene acceso herramientas y dispositivos tecnológicos que hacen posibles los intercambios virtuales que permiten la modificación de rasgos y prácticas culturales, en la medida en que los usuarios los vinculan en sus actividades cotidianas. De acuerdo con los datos presentados, la relación existente entre los procesos de movilidad y el acceso a tecnologías se hace cada vez más evidente.

Estas tecnologías, cada vez más difundidas y con mayor alcance, permiten contrarrestar la ausencia física por medio de interacciones

*transmediáticas*<sup>9</sup> continuas que dan paso a la conformación de comunidades virtuales y territorios digitales, que facilitan el proceso de construcción de cotidianidades en línea, transformando la esfera sociocultural especialmente en temas atinentes a la identidad.

En el caso de las comunidades a las que se hace referencia, el tema de la identidad está ligado a los discursos desprendidos de las prácticas comunitarias. Estas narrativas tienen una herencia cultural que proviene de varios contextos históricos entre los cuales destacan: a) la herencia ancestral; b) la influencia colonial y el sistema hacendatario y c) de las luchas por la reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas. De acuerdo a ello, su estructura cultural está centrada en lengua, ritos, mitos y tradiciones ancestrales; religiosidad, vestimenta y distribución territorial con anclaje colonial, formas de producción hacendatarias; y formas de organización y representatividad acorde con los derechos adquiridos.

Los procesos de movilidad han modificado sustancialmente esta estructura, por la incursión de nuevos elementos que no corresponden a ninguno de los contextos mencionados. En este proceso la tecnología juega un papel fundamental porque facilita flujos de información y el intercambio de sueños, expectativas, formas de vida, problemas cotidianos, entre otros; que están fuera del contexto en el que se desarrolla la comunidad.

De acuerdo a Unda y Muñoz (2011) las construcciones narrativas acerca de lo joven, en las comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana, están asociadas a los cambios y transformaciones que se

---

9 Se entiende las interacciones transmediáticas como el despliegue de experiencias narrativas a través de varios medios o plataformas. Los estudios transmedia centran sus esfuerzos en el análisis de la expansión narrativa de discursos mediáticos en diferentes campos. Sin embargo, todavía son muy incipientes las iniciativas sobre el estudio de experiencias vinculadas al área de lo social.

experimentan en relación con las difíciles condiciones de reproducción material de sus habitantes.

Las cosas han cambiado en la comunidad, los más jovencitos se van, no les gusta vivir aquí dicen que no hay cosas, que les falta la computadora y eso que ahora si tenemos en los centros, pero de todas formas no les gusta ya estar aquí, no ayudan en las cosas de la comunidad... y los que se quedan pasan sólo con los celulares, no hacen caso a nada ni a nadie (Mujer de la comunidad de San Miguel de Guarumal).

Hopenhayn (2003), señala que los cambios culturales mediados por dispositivos comprensión del mundo, la relación con los otros, la percepción del espacio y el tiempo, y las categorías para aprehender el entorno. Añade que la profundidad y la extensión de estos cambios son inciertas, sin embargo insoslayables.

Las NTICS se han convertido en elementos indispensables para las mediaciones entre la comunicación y la cultura, por lo que las comunidades indígenas, que no están fuera de las lógicas globales, en un intento de buscar reconocimiento mundial y fomentar las prácticas *poli culturales* se han apropiado de ellas para impulsar la convivencia en la diferencia a través de la información.

Como se expresa en líneas anteriores, las comunidades indígenas se enfrentan a una dinámica compleja y contradictoria, en la que conviven: por un lado, el debilitamiento de las macro-identidades y, por otro, la emergencia de grupos, movimientos heterogéneos que al hacer uso intensivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, posibilitan el surgimiento de identidades ligadas a espacios digitales (territorios) con características micro-sociales.

Si bien es cierto, las brechas tecnológicas entre los entornos urbanos y rurales se acortan, las comunidades indígenas no cuentan con las condiciones óptimas para la conformación, debido a limitaciones de otra índole, tales como acceso a servicio de energía eléctrica, cobertura de internet, lenguajes y lógicas de las interfaces propuestas. A pesar de

ello, los jóvenes de las comunidades de la sierra central, figuran como sujetos culturalmente más abiertos para romper con la tradición de las generaciones precedentes, debido a que sus prácticas comunicativas están inscriptas en espacios coexistentes no, necesariamente, vinculados a territorios físicos, sino a expresiones comunitarias extraterritoriales que rompen con el encierro de lo político-territorial del Estado Nación (Maffessoli, 2013). Estas condiciones llevan a las comunidades a movilizar sus espacios territoriales –en el campo de lo simbólico– al ámbito de lo digital construyendo una suerte territorios digitales<sup>10</sup>.

La formación de nuevas agregaciones sociales espontáneas, como consecuencia de la mediación tecnológica, y la construcción de estructuras comunitarias, facultan que los jóvenes se inserten en procesos de *nomadismos culturales*<sup>11</sup>. En este sentido, la Internet, emerge como una respuesta para el encuentro e intercambio global de nuevas formas de comunidad, pues presenta condiciones para el reacomodo de estructuras en un espacio *poli cultural* de individuos que tiendan a alcanzar una plenitud emotiva.

Según Castells (2006) el apogeo de las micro- identidades y las identidades digitales está relacionado con las reacciones defensivas ante la homogenización cultural liderada por los medios de comunicación masiva y el retroceso del Estado-Nación. Los sectores excluidos de la intervención estatal encontrarían en ellas principios de sentido y legitimidad alternativos al principio de ciudadanía en el cual se fundamentaba la integración social. Sin embargo, la relación existente entre estos

---

10 Espacios digitales extraterritoriales en los que se desenvuelven relaciones sociales mediadas e hipermediadas por instrumentos tecnológicos interactivos de construcción cooperativa descentralizada.

11 El concepto de nomadismo culturales (Maffesoli, 1997) hace referencia al deseo de libertad y movimiento latente de los sujetos, que les lleva a explorar su propia identidad, a experimentar e incluso transgredir las tradiciones a las que se pertenecen, en el sentido más simbólico y cultural.

dos fenómenos no es, necesariamente, de mutua exclusión. Dichos grupos, movimientos y comunidades participan de tendencias generales de visibilización e incidencia en la esfera pública. En cierta medida, éstos existen gracias a la exclusión Estatal, pero pretenden encarnar principios alternativos de convivencia social a través del uso de espacios (territorios) propios mediados por la tecnología.

Acorde con lo planteado, se rescata una de las publicaciones de perfil de Facebook de Riksinakuy Uyachi una comunidad virtual vinculada a un programa radial difundido a través de la frecuencia radial de la Casa de la Cultura Ecuatoriana. En la publicación se destacan las demandas realizadas al Gobierno por los jóvenes pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas.

**BASTA** Riksinakuy Uyachi agregó 7 fotos nuevas — con Ines Guapi  
Flores y 49 personas más.  
25 de agosto · Editado ·

Convocamos a la Marcha Nacional por la dignidad mañana a las 16:30 pm caja del seguro del IIES-Quito, y en todas las capitales de provincias del país.

Nosotros y nosotras las hijas e hijos de los grandes Levantamientos, liderados por los abuelos y abuelas, KAYPIMI KANCHIK, estamos aquí para:

1. Exigir al gobierno de la "Revolución Ciudadana" la libertad inmediata de todos los presos políticos por luchar y no a la persecución e intimidación a los dirigentes sociales.
2. Rechazar categóricamente el sesgo colonial y racista en contra de los Pueblos Originarios, que se manifiesta y se propaga en los espacios públicos y medios de comunicación, liderados por el Presidente de la República.
3. Exigir, respeto a nuestra memoria histórica, que nuestros procesos de luchas y reivindicaciones no sean vilipendiados por ningún gobierno. Somos pueblos herederos de una memoria e identidad milenaria.
4. Exigir el archivo de las enmiendas constitucionales, porque significan un retroceso en los derechos conseguidos. No queremos un Ecuador militarizado y sin tener garantías para exigir el cumplimiento de nuestros derechos.
5. Exigir la restitución y respeto a nuestra Educación Bilingüe. Somos un país diverso, diverso no solo por los colores sino por los saberes, por los conocimientos y prácticas, éstos deben ser transmitido a través de los modelos educativos. Ñukanchik runa shimi sinchiyana kan.
6. Exigir respeto a todos los pensamientos, que nuestras voces no sean criminalizadas.
7. Exigir la anulación de los contratos con las empresas mineras chinas que pretenden expropiarse de nuestra Pachamama. No existe ninguna tecnología limpia, todas contaminan. En todos los países del mundo la minería ha significado la muerte y extinción de varios pueblos y de la naturaleza.

Por eso, por nuestro Runa Kawsay, KAYPIMI KANCHIK

Fuente: Perfil de Facebook de Riksinakuy Uyachi. Recuperada el 25 de agosto de 2015.

Los usos e implementaciones de las NTIC y su relativo éxito en las prácticas desarrolladas por algunos grupos indígenas, estimulan a la reflexión sobre sus propias especificidades culturales, debido a que recrean sistemas de información que modifican sus formas de comunicación tradicionales, dan paso de las mediaciones a las hipermediaciones.

Los indígenas han incursionado y se han venido apropiando de otra forma de comunicación distinta a la tradicional, a la establecida cara a cara, en la que predomina la oralidad. Sin duda, la participación en redes, y en general el uso de las NTIC influye en la identidad indígena, la cual se contrasta con la formas de exclusión y de vinculación tanto del ámbito nacional como global, construyendo y de-construyendo identidades en soportes digitales, a partir del nuevo milenio, fecha en que se intensifican las plataformas electrónicas indígenas en la mayoría de los países Latinoamericanos (De Sousa, 1998:19).

Por otro lado Bauman (2004) afirma que estas nuevas identidades y las comunidades virtuales conformadas en torno a ellas se caracterizan por su fragilidad temporal y la dificultad de estructurar relaciones estables, depositando a los individuos en un presente continuo, sin pasado ni futuro. Sin embargo, Michel Maffesoli (2013) indica que esta misma condición posibilita a los sujetos asumir distintos roles en los diferentes espacios en los que participa, conjugando un profundo sentido de comunidad con una afirmación fuerte de la individualidad.

En Ecuador, los jóvenes indígenas en condición de movilidad han creado varias comunidades digitales, en las que promueven diversos temas atinentes a sus comunidades locales que permiten el intercambio de experiencias políticas, culturales y económicas; entre ellas destacan:

- Riksinakuy Uyachi
- Ecuachaski-Ecuadorunari
- Comunicación Kichwa
- Organización de Pueblos y Nacionalidades del Ecuador (OP-NAEC)
- Colectivo de Jóvenes Puruwaes
- Vispu Elegancia con Identidad

Las comunidades virtuales poseen una dimensión simbólica, pues los usuarios tienden a sentirse, simbólicamente, unidos por la comunidad. Generan su propio sistema normativo, formas de expresión, interacción, sistema de toma de decisiones, entre otras.

Cada una de estas comunidades tiene su particularidad y por supuesto los miembros poseen sus propios códigos y lenguajes, los mismos que mezclan expresiones locales con las más usuales prácticas lingüísticas de los internautas (abreviaturas, contracciones, cambio y omisión de letras, uso innecesario de signos lingüísticos, utilización de emoticones, entre otras).

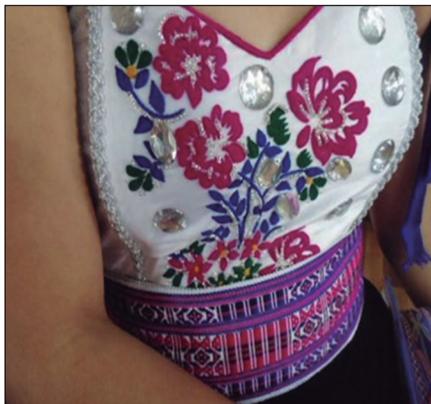
En consecuencia, también, entendemos las identidades como agentes posibilitadores de interacciones, en tanto permiten jugar con la imagen, con la idea del *yo*, desarrollando diferentes técnicas según sus objetivos e intenciones de relación llegando a una tendencia performativa y móvil (Bernete, 2010). Este, sin duda se constituye en un rasgo esencial de los jóvenes grandes consumidores de medios de comunicación e internet, que reciben múltiples influencias que formarán parte de ese juego y posicionamiento social y digital. De acuerdo a ello, las identidades juveniles indígenas atienden a diversos criterios de identificación, que son muy amplios y diversos, tanto que en diferentes de los casos no solo representan lo que son, sino que evidencian lo que no son, lo que no está a su alcance.

Se rescata la publicación del perfil de Facebook de Vispu Elegancia con Identidad que es taller de costura cuya particularidad es elaborar vestimentas tradicionales del pueblo Puruwa<sup>12</sup> con diseños modernos para uso de jóvenes indígenas. Lo particular de este post es la descripción pues refleja el deseo de mantener la imagen tradicional asignada a las mujeres

---

12 El pueblo Puruwa es uno de los de los más representativos del territorio ecuatoriano, ubicado en las provincias de Chimborazo, Bolívar, Tungurahua y parte de Cotopaxi.

puruwaes, sin embargo también expone la aspiración de estar a la vanguardia acorde con las tendencias globales de la industria moda.



La penetración de los medios de comunicación e internet en las comunidades indígenas, sobre todo en la población juvenil, es cada vez mayor. En consecuencia, los consumos de los jóvenes que se quedan en la comunidad como de los que están en condición de movilidad, están ligados a las tendencias juveniles expuestas en los medios de comunicación. En el siguiente testimonio se exponen algunos de ellos relacionados con la vestimenta, la lengua, el uso del tiempo libre y la presencia en los entornos comunitarios.

...la vestimenta era muy diferente, las mujeres antes toditas se vestían con falda, sombrero, chalina y algunas mamitas incluso con anaco; los hombres nos vestíamos con poncho y sombrero. Ahora ya casi no existen los que se visten así, todos ponen pantalón de tela o jean, gorras o finalmente sin nada en la cabeza. No existe la diferencia entre hombre y mujer... El idioma se hablaba en Kichwa en su mayoría, hoy es una pena que nuestros hijos ya no hablen, peor si hablamos de nuestros nietos, ya ni si siquiera conocen el idioma. Por último, si hablamos de comunidad nosotros por lo menos estábamos estorbando, pero siempre apoyando a los dirigentes, e incluso yo era muy joven cuando empecé a ser dirigente, desde ahí empecé a apoyar a la comunidad. Actualmente, los jóvenes ya no quieren saber de dirigentes o ir a las sesiones, dicen

que es pasar el tiempo y preferen ir a jugar o dormir. Además, ultimadamente, los jóvenes se han dado por estar en los celulares, en las computadoras, en la televisión, o yendo a las discotecas... (Testimonio dirigente comunidad Angamarca, provincia de Cotopaxi, 2014).

El rol de los medios de comunicación y el Internet en la construcción de las narrativas es fundamental, pues se constituyen como una fuente de recursos simbólicos con los que los jóvenes indígenas interactúan cotidianamente, por lo que dichos elementos influyen de manera directa en la construcción identitaria. Los mismos que se configuran como procesos de negociación que mantienen una dinámica dialéctica de acercamiento-alejamiento con las experiencias narrativas expuestas en las diversas plataformas.

La ruptura de los paradigmas clásicos de comunicación por parte de los nuevos canales, especialmente digitales, contribuyen a la construcción de comunidades y de territorios digitales. En la siguiente tabla se expone las principales transformaciones comunicacionales:

**Tabla 1**  
**Transformaciones comunicativas**

<b>Paradigmas</b>	<b>Análisis</b>
<b>De la audiencia a los usuarios</b>	Transforman a los miembros de las comunidades de usuarios pasivos a activos, haciendo que además de navegar puedan producir contenidos que alimenten los sitios.
<b>De medios a contenidos</b>	Los medios en los cuales se publica información pierden relevancia y los contenidos publicados adquieren valor. Las comunidades son lo las ideas que se publican las webs.
<b>De monomedia multimedia</b>	Los mensajes y su contenido simbólico se traducen en varios lenguajes (texto escrito, audio, imágenes, videos).
<b>De periodicidad a tiempo real</b>	Las comunidades digitales permiten que la información se actualice en tiempo real, dando mayor importancia a los hechos sociales coyunturales sin restricción de espacialidades y temporalidades.

<b>De escasas a abundancia</b>	Las comunidades digitales permiten acceso a gran cantidad de información con pocos recursos.
<b>De intermediación a desintermediación</b>	Las comunidades digitales descentralizan la desinformación produciendo que las figuras intermedias desaparezcan, es decir se puede acceder a varias versiones del mismo hecho social rompiendo las barreras de las medicaciones culturales.
<b>De distribución a acceso</b>	Del modelo de comunicación de distribución tradicional se pasa a un modelo en red que permite el intercambio de experiencia e información entre miembros. La distribución de la información ya no constituye una barrera, pues el acceso es libre no requiere de muchos recursos.
<b>De unidireccionalidad a interactividad</b>	Los miembros de las comunidades digitales pueden elegir entre diferentes contenidos, manipularlos, reproducirlos, retransmitirlos y regular su tiempo de consumo.
<b>De lineal a hipertexto</b>	De la linealidad temporal de los textos tradicionales se pasa a la no linealidad espacial de las redes.
<b>De información a conocimiento</b>	En las comunidades digitales aparecen nuevas formas colectivas de generación de saberes.

Fuente: A partir de Scolari (2008)

Elaboración: Autores

La idea de identidad está estrechamente vinculada con la de cultura. Las diversas disciplinas de las ciencias sociales han ido deconstruyendo el concepto de cultura, de forma que ha pasado de ser una concepción total, a ser entendida de forma factorial, es decir, de asumirse como una tendencia global y amplía a ser reproducida en pequeñas manifestaciones que atañen a aspectos muy concretos de la misma.

No es posible hablar de una única cultura en Internet, pues la tecnología posee diversos significados culturales según los contextos en los que es empleada (Hine, 2004). En consecuencia, es importante atender a las identidades en función de los intereses personales, profesionales, políticos, entre otros. Cada cultura hace referencia e influye en un colectivo concreto permeando sus particularidades en un universo global creado por las diferentes interacciones y los intereses de la sociedad (Hine, 2004) cuyos límites son más relativos que absolutos.

En este caso, se centra el interés en la profundidad de las identidades digitales colectivas de los jóvenes indígenas, por lo que es necesario poner especial atención en las significaciones de cultura para dichas agrupaciones.

Se ha definido, anteriormente, que no es posible concebir un único concepto de cultura en Internet, sin embargo existe una cultura dominante. A pesar de que las plataformas tecnológicas son consideradas como “nuevas”, la red, muchas veces se constituye como un repositorio actualizado de “viejas” tecnologías como la telefonía, la radiodifusión, la prensa escrita, la informática, entre otros (Barker y Tucker, 1990) (Díaz-Noci, 2010). En conjunto, han facilitado la recepción y la emisión.

Históricamente, los medios de comunicación han sido controlados por poderes económicos, políticos e ideológicos. A pesar de que la web se ha intentado desarmar, de muchas formas, esta estructura, convirtiendo a los consumidores en prosumidores, el control de la red y por tanto de las culturas presentes en ella, constituyen una estrategia conscientemente aplicada por las super-estructuras y los poderes globalizadores.

De acuerdo con ello, las plataformas pertenecientes a grupos minoritarios como en el caso de las comunidades virtuales indígenas se ven representadas de igual forma que en los medios de comunicación tradicionales, es decir como parte del folclore y no como plataformas serias de intercambio cultural, político y educativo. Lo antes mencionado conlleva la generación de nuevos escenarios, distintos a los de veinte o treinta años atrás, hasta cierto punto se presenta una incertidumbre respecto a la permanencia cultural de las comunidades.

Una de las iniciativas del Colectivo de Jóvenes Puruwaes es la producción de contenidos radiofónicos, difundidos en plataformas digitales. A continuación se presenta una transcripción de uno de los spots con mayor grado de viralización, elaborado a propósito del paro nacional del 13 de agosto de 2015, convocado por el movimiento indígena.

En el año 1535, miles de puruwaes comandados por Rumiñahui lucharon contra la invasión española. En el año 1757, luchamos para no ser negociados como mitayos y estar encomendados a las haciendas y obrajes. En 1871, liderados por Fernando Daquilema y Manuela León dijimos no más maltrato, opresión y explotación del Estado. En 1895, luchamos por nuestra libertad de este Estado colonial con el liderazgo de Alejo Sáenz y Lázaro Condo. En 1992, planteamos que Ecuador sea un estado plurinacional e intercultural. En el 2006, nos levantamos para defender nuestra soberanía contra el TLC con los gringos. En el año 2012, marchamos por la vida, por el agua y por la dignidad. Los puruwaes nunca se arrodillaron ante ningún patrón. Por eso, en este 2015 exigimos: una real redistribución de la tierra y el agua; no al TLC con Europa; respeto al seguro campesino y a la educación bilingüe. Wuaipi pani kuna. Levantémonos para luchar por nuestros derechos. Recibamos este día viernes 7 de agosto, a las 16h00, en la media luna de Riobamba, a nuestros hermanos y hermanas que vienen caminando desde Zamora y acompañemos a inundar Quito el próximo 13 de agosto. Un mensaje del Colectivo de Jóvenes Purawaes Kapini Kanchi. (Riksinakuy, 2015).

La tecnología facilita la generación de nuevos canales de comunicación que, definitivamente, incitan a la transformación de las dinámicas comunitarias, pues aunque los jóvenes no estén presentes físicamente utilizan varios medios para recalcar su presencia en la comunidad.

A manera de conclusión, se establece que los procesos de movilidad facilitan, por un lado el acceso a tecnología en las comunidades indígenas y por otro la construcción de espacios sociales plurilocales que se ven fortalecidos por la construcción de comunidades y territorios digitales.

De acuerdo a ello, los jóvenes indígenas de la sierra central ecuatoriana modifican su matriz identitaria por la inserción de nuevos elementos provenientes de los flujos de información y del intercambio cultural en línea. Como consecuencia de dichas transformaciones se producen tensiones generacionales que responden a las diferentes percepciones y expectativas que cada sujeto tiene. Por un lado, la población juvenil se muestra como el pilar y el futuro de la comunidad (esperanza)

debido a los accesos y el mejoramiento de condiciones de vida. Y por otro los jóvenes se constituyen como fuentes de cambio (temor).

## Reflexiones finales

Una primera reflexión que surge tiene que ver de forma directa con los procesos de migración que han operado de forma permanente en las zonas indígenas de la sierra central del Ecuador y como, este traslado de pobladores ha permitido la subsistencia y permanencia de comuneros indígenas en sus tierras de origen.

Las razones para migrar encuentran asidero en la búsqueda de mejores condiciones de vida y la migración ha satisfecho varias necesidades, por supuesto, también trajo consigo cambios que los comuneros no esperaban. Los cambios culturales y las identidades juveniles que actualmente se presentan en los jóvenes indígenas resultó un producto inesperado para los adultos, generando un quiebre intergeneracional en varios ámbitos –vestimenta, lingüísticos y de consumos–.

Los procesos de movilidad facilitan, por un lado el acceso a tecnología en las comunidades indígenas y por otro lado, a la construcción de espacios sociales plurilocales que se ven fortalecidos por el surgimiento de comunidades y territorios digitales. Estos espacios, que son de prevalencia juvenil, se convierten en plataforma para impulsar nuevas formas de pensar, vivir y hacer comunidad.

## Bibliografía

- Barker, J., & Tucker, R. (1990). *The Interactive Learning Revolution: Multimedia in Education and Training*. Londres: Kogan Page.
- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Castells, M. (2006). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: Editorial FCE.
- De Sousa Santos, Boaventura (1998). Una concepción multicultural de los derechos humanos. *Utopías, nuestra bandera: Revista de debate político*, 178. España: Partido Comunista de España.

- Derrida Jacques (1997). *El monolingüismo del otro (o la prótesis de origen)* Buenos Aires: Manantial.
- Díaz-Noci, J. (2010). Medios de comunicación en internet: algunas tendencias. *El profesional de la información*, 19(6), 561-567. Documento en línea disponible en [http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2010/noviembre/medios\\_comunicacion.pdf](http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2010/noviembre/medios_comunicacion.pdf).
- Dubet, Francois (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Lo-sada.
- Escobar, A. (2000). Welcome to Cyberia: notes of the anthropology of cyber-cultura. En: Bell, D., y Kennedy, B., *The cibercultures readers*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Foucault Michel (2011). *Seguridad, territorio y población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Cruz, E. (2003). *Cibersexo ¿la última frontera del eros? Un estudio etno-gráfico*. México D.F.: Universidad de Colima.
- Hall, Stuart (2013). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en Estudios Cul-turales*, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, y Víctor Vich (Ed.). Qui-to: Corporación Editora Nacional.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hopenhayn, Martín (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Disponible en: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/19407/lcg2216e-Hopenhayn.pdf>
- Katzer, Leticia (2009). Tierras indígenas, demarcaciones territoriales y guber-namentalización. El caso Huarpe, Prov. de Mendoza. *Re3vista Avá*, 16.
- Lacan, Jacques (1999). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro II, Los cuatro con-ceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona.
- Llanos Erazo, Daniel (2013). Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana. *Án-fora*, 20(34), 81-95. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Maffesoli, Michel (2005). *La transfiguración de lo político*. México: Editorial Herder.
- (2007). *El nomadismo, vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cul-tura Económica.
- (2013). Conferencia “Comunicación simbólica y el ciberespacio”. Uni-versidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, marzo 2013. Disponible en: <http://vimeo.com/61382127>

- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of The Word System: The emergence of Multi- Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24.
- Pérez Islas, J. A. (2008) Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos. México: UNAM-M.A. Porrúa, Editor.
- Powers Vieira, Karen (1994). *Prendas con pies: Migraciones indígenas y supervivencia cultural en la Audiencia de Quito*. Quito: Abya-Yala.
- Ramírez, Jacques (2007). *Aunque se fue tan lejos nos vemos todos los días: migración transnacional y uso de nuevas tecnologías de comunicación*. Quito: FLACSO. Disponible en: <http://www.flacso.org.ec/docs/usuariosinternet.pdf>
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Riksinakuy (2015). La lucha de los puruwaes retorna en este 2015. Audio disponible en: <http://radioteca.net/audio/la-lucha-de-los-puruwaes-retorna-en-este-20015/>
- Unda, René & Muñoz, Germán (2011). La condición juvenil indígena: Elementos iniciales para su construcción conceptual. *Última Década* 34, 33-50. Valparaíso.
- Wallerstein, Immanuel (1995). *La reestructuración capitalista y el sistema mundo* Conferencia magistral en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.

## Sobre los autores

---

### **Adriana Arroyo Ortega**

aarroyo@cinde.org.co

Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales, Convenio CINDE. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, Colombia. Administradora en Salud de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Colombia. Docente e Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Investigadora en el proyecto “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”.

### **Julián García Labrador**

jgarcial@ups.edu.ec

Doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Comillas y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Jaén. Candidato a doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor e investigador en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Ecuador en las áreas de Teología y Antropología. Miembro del Grupo de investigación Estado, Movimientos Sociales y Territorio.

### **María Verónica Di Caudo**

verodicauo@hotmail.com

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Máster en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Especialista en Planeamiento y

Gestión de Educación a Distancia de la Universidad Católica de Brasilia. Brasil. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora en las Carreras de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. Coordinadora del Grupo de investigación Educación e Interculturalidad (GIEI) de la misma universidad.

**María Macarena Ossola**

maca\_ossola@yahoo.com.ar

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires y becaria postdoctoral en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Profesora adjunta de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Investigación y producción en trayectorias escolares de jóvenes indígenas (particularmente wichí) en contextos de diversidad cultural y desigualdad social –principalmente en el noroeste argentino–.

**Gloria Mancinelli**

mancinelli.gloria@gmail.com

Becaria doctoral en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigación en comunidades wichí de la provincia de Salta, Argentina sobre las demandas de Educación Superior, con foco en las trayectorias escolares de jóvenes indígenas universitarios.

**Ana Carolina Hecht**

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Doctora en Antropología Sociocultural por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigación y producción en problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

**Sergio Enrique Hernández Loeza**

ergo04@gmail.com

Candidato a doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense A. C y Licenciado en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Profesor de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) y del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK). Investigación en educación intercultural a nivel superior, organizaciones etnopolíticas, derechos indígenas y territorialidad totonaca.

**María Fernanda Solórzano Granada**

msolorzano@ups.edu.ec

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Licenciada en Comunicación Social para el Desarrollo. Diplomado Superior en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Docente e Investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Miembro del Grupo de Investigación en Ecología Política de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

**Álvaro Guaymás**

alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Docente en la Carrera Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe y miembro del Programa de Actualización y Perfeccionamiento “EIB Ta Tukuy Yachasqa”, de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, Argentina. Miembro del Centro de Investigaciones y Estudios Poscolonial (CIETP) de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y miembro de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Investigación y producción en el campo de la educación e interculturalidad, las juventudes, la formación docente y los pueblos indígenas.

**Diana Milstein**

diana\_mils@yahoo.com.ar

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Brasilia, Brasil, Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones. Profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en programas de Maestría y Doctorado en Antropología Social e investigadora del Centro de Investigaciones Sociales/CONICET-IDES. Secretaria de investigación del Departamento de Ciencias de la Salud de la UNLaM. Investigación en educación y Antropología con temáticas del cuerpo, la salud, la política, la niñez y el método etnográfico.

**Alejandra Otaso**

aleale.alejandra@gmail.com

Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente en la Carrera de Medicina en el campo de interculturalidad y salud de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora del Proyecto PICT 1356-2010 “Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”.

**Ana Fuks**

ana\_fuks@yahoo.com.ar

Magíster en Salud Pública con estudios de pregrado en Fonoaudiología. Docente de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora del proyecto “Poliomielitis en la Argentina: un análisis comparado de las epidemias de 1953 y 1956, ¿un regreso a la filantropía?”. Integrante y coordinadora de grupos de trabajo sobre salud, ciudadanía e identidades culturales.

**María Camila Ospina Alvarado**

mospina@cinde.org.co

Candidata a doctora en Ciencias Sociales por el Institute-Tilburg University. Magíster en Psicología Clínica, Universidad Javeriana y Psicóloga de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Directora de la línea de Investigación en “Cons-

trucción de paz en la escuela para la ciudadanía y la democracia”. Coordinadora nacional de la investigación “Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz”, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”.

**Sara Victoria Alvarado**

s.v.alvarado.s@gmail.com

Doctora en Educación de Nova University y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE. Magíster en Ciencias del Comportamiento y Psicóloga de la Universidad Javeriana. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales y directora de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora de la línea de Investigación Socialización Política y construcción de subjetividades y del Grupo de Investigación, Categoría A de Colciencias, Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud.

**María Alejandra Fajardo Mayo**

mafajardom@gmail.com

Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional –CINDE. Investigadora del estudio en la que se basa la presente ponencia. Facilitadora del Programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, el cual está a la base del Programa de Investigación en el que se inscribe el presente proyecto. Docente universitaria.

**Patricia Botero**

jantosib@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales convenio Cinde, con estudios de pregrado en Psicología Política y Educación especial y comunitaria. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora del Grupo de Trabajo Juventudes, Infancias, Culturas y Políticas en América Latina.

**Daniel Llanos Erazo**

dllanos@ups.edu.ec

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Cuyo –Argentina. Magíster en Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Pedagogo con estudios en Sociología. Es investigador del Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud y miembro del Grupo de Investigación: Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente en carreras de Grado y programas de Postgrado de la misma casa de estudios. Es investigador del GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales de CLACSO.

**María Violeta Sánchez**

mvsanchezno@gmail.com

Comunicadora social con mención en Comunicación para el Desarrollo por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Investigadora asociada del Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (CINAJ). Comunicadora de la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA).

**Perfil de artista de portada**

caro\_vallejo@hotmail.com

Carolina Vallejo (Quito-Ecuador, 1974) Estudió Artes Plásticas y Diseño Gráfico en la Universidad San Francisco de Quito. Desde el año 1997, ilustra las portadas de la Revista “This is Ecuador”. Ha sido profesora de arte en varias escuelas en Ecuador y en programas como Arteducarte y El Camión del Arte. En el año 2009, publicó el libro de ilustraciones “Color es Ecuador”. Trabaja y enseña arte a niños en su taller en Quito.