

ISSN 0719-3092

NÚMERO

9

ENERO-JUNIO  
2017

REVISTA

# NUESTRA AMÉRICA

*Interculturalidad, educación y  
derechos humanos*



VOLUMEN

5

*nuestra América desde abajo*

Revista nuestraAmérica  
ISSN: 0719-3092  
Año: 2017  
Volumen: 5  
Número: 9  
Organiza: Corriente nuestraAmérica desde Abajo  
URL: <http://www.revistanuestramerica.cl>  
Correo: [contacto@revistanuestramerica.cl](mailto:contacto@revistanuestramerica.cl)  
Publicación seriada editada en Chile  
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual  
[contacto@revistanuestramerica.cl](mailto:contacto@revistanuestramerica.cl)

## CONSEJO EDITORIAL

Directora: Jessica Visotsky Hasrun - Argentina  
Editor Jefe: Sergio Enrique Hernández Loeza - México  
Luis Ajagán Lester – Chile  
Ismael Cáceres Correa – Chile  
Álvaro Guaymás - Argentina  
Matheus Cardoso Da Silva - Brasil  
Richard Yáñez Silva – Chile  
Ana Téllez Luque – Colombia

## COMITÉ ASESOR

Graciela Hernández, *Universidad Nacional del Sur (UNS)-CONICET, Argentina*  
Francisco Cantamutto, *Becario postdoctoral de CONICET en el Instituto de Altos Estudios Sociales- Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina*  
Rodrigo Medina Zagni, *Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil*  
Sueli de Lima, *Universidade de Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil*  
Sara Albieri, *Universidade de São Paulo (USP), Brasil*  
Graciela Bolaños, *Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) / Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Colombia*  
Pablo Ospina, *Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (UASB), Ecuador*  
Gustavo Esteva, *Universidad de la Tierra Oaxaca (Unitierra), México*  
Francisco Javier Gómez Carpinteiro, *Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (ICSyH-BUAP), México*  
María del Carmen Ventura Patiño, *Centro de Estudios Rurales - El Colegio de Michoacán (CER-ColMich), México*

Traducción de resúmenes al inglés:  
Rolando Blas Sánchez – México

Traducción al portugués:  
Matheus Cardoso Da Silva – Brasil

Revista nuestraAmérica se encuentra indizada en: Latindex-Directorio 

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. La entidad editora podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición. Revista nuestraAmerica es una creación original de la Corriente nuestraAmérica desde Abajo, Creative Commons 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



[contacto@revistanuestramerica.cl](mailto:contacto@revistanuestramerica.cl)

## ÍNDICE

Presentación a nuestro número nueve: “Interculturalidad, educación y derechos humanos”  
Muyolema, Armando y Adriana Rodríguez Caguana  
5-6

### ACADEMIA **MILITANTE**

Las migraciones contemporáneas: Una perspectiva intercultural de la geopolítica del despojo  
Torres Orellana, Kamila  
9-22

### CONFERENCIAS Y **ENTREVISTAS**

El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres  
Adriana Rodríguez Caguana y Luis Alberto Herrera Montero  
25-35

### INVESTIGACIONES EN **CURSO**

Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos  
Collado Ruano, Javier  
38-57

Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión  
Santana Colin, Yasmani  
59-76

Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo  
Torres Sandoval, Imelda  
78-97

Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, Venezuela  
Ramírez Duque, María Isabel  
99-119

La matemática egipcia y el modelo ario-racista. Re-lectura crítica del origen de la filosofía europea

Fernando Proto Gutiérrez

121-34

## RESEÑAS

Hablando de altares afrodescendientes y su pedagogía decolonial encimarrónia interestética

Cárdenas Oñate, Marisol

137-46

## Presentación a nuestro número 9: “Interculturalidad, educación y derechos humanos”

Los nuevos debates de la filosofía política respecto de las configuraciones identitarias en el mundo global nos invitan a reflexionar sobre la interculturalidad, como una condición de convivencia en el mundo contemporáneo. Pero, lejos de navegar en la globalidad regida por las dinámicas expansivas del capital, es necesario enfocarse en las densas experiencias regionales e historias locales, que construyen un imaginario global alternativo. Esta construcción surge con modos de vivir y habitar distintos, que batallan en contra de la hegemonía del capital y sus efectos que generan distintas formas de injusticia global. Cabe entonces pensar la interculturalidad en diferentes escalas para no perder de vista la articulación política entre acción y reflexión, como los derechos humanos, la antropología, la filosofía política y la educación. En este número de la Revista nuestraAmérica abordamos precisamente la diversidad temática que plantea los nuevos retos de la interculturalidad en el día de hoy.

Sabemos que en un mundo con mayores dificultades de integración, cada vez más intolerante a las diferencias, las minorías nacionales, las personas LGTB, los pueblos indígenas, los migrantes, las personas refugiadas, los luchadores sociales, hombres y mujeres, constituyen hoy en día el centro principal de la agenda del derecho internacional de los derechos humanos. La educación se presenta aquí no solo como un derecho en sí, sino como una estrategia para la promoción y la praxis de la interculturalidad y los derechos humanos. Es decir, como acción y reflexión que genera nuevas formas de intersubjetividad y actitudes orientadas a la solidaridad y la justicia social. Cabe destacar que, si bien es cierto que la genealogía de la interculturalidad en América Latina está estrechamente ligada a la educación de los pueblos indígenas, sus alcances teóricos y prácticos ameritan un enfoque integral y amplio que trasciende el campo educativo y la actitud dialogante de aquellos pueblos. La interculturalidad implica el reto de ser un elemento sustantivo de los sistemas educativos nacionales. El presente número de la revista ha seleccionado un número importante de artículos, que profundizan el análisis de problemáticas en torno a los retos y desafíos de la interculturalidad en el mundo contemporáneo. La edición ha distinguido el análisis y la exposición de formas de realización concreta en distintos escenarios educativos locales.

El artículo académico-militante de Kamila Torres “La geopolítica del despojo” abre el número con una denuncia de los desplazamientos forzados por la expansión violenta del capital en los territorios indígenas. El fenómeno produce no solo un nuevo tipo de migración, sino, sobre todo, una destrucción de las bases materiales y simbólicas de reproducción y recreación cultural ligadas a los territorios. Por su parte, Javier Collado analiza el pensamiento decolonial y el diálogo inter-epistemológico para entender las dinámicas que estructuran el sistema-mundo. Sin esto, sostiene el autor, es imposible cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. La educación superior intercultural es otro de los temas de interés en la

revista, planteado por Yasmani Santana Colin e Imelda Torres Sandoval, quienes plantean la necesidad de un aprendizaje situado en y para los derechos humanos de los pueblos indígenas. Este sería el primer paso para hacerle frente a los embates de la globalización. En esta misma línea, María Isabel Ramírez propone que las universidades que forman docentes en EIB deben transversalizar el currículo con la perspectiva indígena del territorio. De esta forma, se contribuye hacia una educación orientada a consolidar los proyectos de vida de los pueblos indígenas. En este sentido, la interculturalidad cobra sentido en la medida que se cumple el propósito fundamental de la educación intercultural bilingüe: consolidar una propuesta epistemológica de los saberes ancestrales para la dignidad de los pueblos. Efectivamente, esta propuesta nos lleva a otro artículo que retoma el propósito de la EIB: prestigiar los conocimientos que históricamente fueron negados por la ciencia occidental. “La negación de la matemática egipcia” es realmente un replanteamiento y crítica de la historia de las ciencias.

Visibilizar las trayectorias y los testimonios del surgimiento y los avatares de la educación intercultural bilingüe constituye un aporte necesario e iluminador. En este sentido, la entrevista a la intelectual comprometida con el derecho a la EIB en el Ecuador, Ruth Moya, nos invita a un pasaje histórico de lucha y reivindicación del movimiento indígena ecuatoriano. El pasaje es también una crítica a la institucionalidad y las dinámicas conflictivas en la relación Estado-movimiento indígena.

Finalmente, la reseña de los Altares afros, en la ciudad en Cuenca-Ecuador, realizado por Marisol Cárdenas, muestra la relación intercultural que se teje en una muestra estética de museos. Tal como lo señala la autora: “Los altares son espacio-tiempos sagrados de la vida espiritual de las culturas de todo el mundo”. En este sentido, es necesario volver a estas formas de espiritualidad para comprender la subjetividad de los pueblos; en otras palabras, se trata de entender la dimensión insurgente de la espiritualidad en clave negra-afrodescendiente.

Con este número hemos cumplido con el propósito de poner sobre la mesa algunos de los grandes temas en torno a la interculturalidad, la educación y los derechos humanos, desde una perspectiva crítica y, sobre todo, académico-militante. Esperamos que números como el que se presenta puedan replicarse en distintos lugares de nuestra región y el mundo. El reto está planteado.

Armando Muyolema  
Universidad de Wisconsin-Madison  
nayrapacha@yahoo.com

Adriana Rodríguez Caguana  
Universidad Nacional de  
Educación, Ecuador  
adranova81@gmail.com



Dibujo elabora por la Comunidad Amazónica de Acción Social Cordillera del Cóndor Mirador (CASCOMI)

[https://secure.avaaz.org/es/petition/Presidente\\_del\\_Ecuador\\_Rafael\\_Correa\\_Detengamos\\_la\\_explotacion\\_minera\\_en\\_San\\_Marcos\\_Zamora\\_Chinchipec\\_Ecuador/?pv=42](https://secure.avaaz.org/es/petition/Presidente_del_Ecuador_Rafael_Correa_Detengamos_la_explotacion_minera_en_San_Marcos_Zamora_Chinchipec_Ecuador/?pv=42)

# ACADEMIA MILITANTE

# Las migraciones contemporáneas: Una perspectiva intercultural de la geopolítica del despojo

Kamila Torres Orellana  
Universidad del Azuay (Cuenca – Ecuador)  
ektorres@uazuay.edu.ec  
9-22

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 16 de diciembre de 2016

**Segunda versión:** 3 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 6 de enero de 2017

*Les han robado su lugar en el mundo,  
han sido despojados de sus trabajos y sus tierras.  
precios de ruina, salarios de hambre,  
suelos extenuados, bosques arrasados,  
ríos envenenados: los desterrados  
de la globalización peregrinan  
inventando caminos, golpeando puertas,  
queriendo casa*

**Eduardo Galeano**

La acción de las empresas transnacionales en territorios ocupados por pueblos campesinos e indígenas se presenta bajo el paradigma del desarrollo, y, su principal efecto es la destrucción de los territorios valorados como un lugar de reproducción de la vida de una sociedad que al quedarse despojada de condiciones materiales para su autonomía económica e incluso política tiene que migrar, proceso que trae consecuencias que afectan no solamente al territorio en donde se realizan las explotaciones extractivistas. En este ensayo analizaré algunos elementos que permitan visibilizar cómo las actividades extractivistas y de apropiación territorial en la época contemporánea en América Latina y, especialmente, en Ecuador constituyen condicionantes de desplazamientos forzados y de migraciones internas e internacionales.

A lo largo de este trabajo, expondré brevemente la problemática existente en torno al reconocimiento jurídico de poblaciones rurales en América Latina que se movilizan de manera forzada como efecto de las actividades extractivistas, una movilidad que forma parte de las migraciones contemporáneas y sin embargo está poco reconocida a nivel de políticas interculturales migratorias. Finalmente, ejemplificaré algunos casos que nos están alertando del creciente número de personas que se ven obligados a desplazarse por causas

ambientales y su relación con las propuestas de una globalización neoliberal para la internacionalización de la economía bajo las condiciones del mercado capitalista que anulan la declaración de derechos estipuladas en la nuevas Constituciones.

Algunas de las preguntas que guían este ensayo tienen la intención de mantener un debate en torno a los efectos de un modelo desarrollista extractivista que pone su mirada en los recursos de América Latina y su relación con las migraciones contemporáneas. ¿Cómo entender y vislumbrar los efectos del extractivismo en la movilidad humana? ¿Cómo las actividades mineras movilizan mano de obra? ¿Cuál es la relación entre el Estado y la consolidación de condicionantes para nuevos procesos migratorios? ¿Cómo actúan las transnacionales en procesos recientes de apropiación de tierras y deberían estar en el ojo del huracán para discutir las causas de procesos migratorios que afectan especialmente a poblaciones campesinas e indígenas?

## **1. Actividades extractivistas como condicionantes de la migración**

De forma clara Saskia Sassen (2004) expone que la opción de migrar es una producción social en el sentido de que no siempre son decisiones categóricas o libres que en un momento dado toman las personas. Es preciso pensar que alrededor de esa “decisión” existe una mayor complejidad. Para entender mejor los procesos migratorios, Sassen (2004) propone examinar cuáles son sus condicionantes, puesto que, aunque una región o país tenga pobreza, no siempre hay una migración significativa. Así, sugiere una pregunta: ¿qué activa o transforma a la pobreza de un lugar determinado para que la torne en un factor de expulsión?

La formación y transformación de sistemas económicos dentro del capitalismo, permanentemente han causado procesos de migración internacional, especialmente y desde mediados del siglo pasado desde el sur hacia el norte. El neoliberalismo ha seguido implementando formas de desarrollo occidental, en las que la apropiación de la naturaleza, vista solamente como una fuente de recursos, está intensificando procesos de explotación de mano de obra; de desposesión de tierras a los campesinos y la explotación indiscriminada de recursos naturales bajo lógicas de pensamiento que fragmentan la relación ser humano – naturaleza.

La revolución industrial confirmó el proceso de mercantilización de la propia vida, los cercamientos a las tierras comunales legalizados por el Estado provocaron el éxodo de miles de campesinos ingleses a los nuevos centros industriales, en este momento tierra y trabajo se convirtieron en objetos, en mercancías que se compran y venden en el mercado capitalista (Sánchez 2004). Este proceso no ha parado y la mano de obra como mercancía se moviliza más que nunca como efecto del propio sistema, los enlaces creados por la internacionalización económica referidos por Sassen (2004) tienen que ver con el apoyo que dan los Estados a las actividades de las transnacionales a través de las inversiones extranjeras.

El papel de los Estados como el sostén de las actividades centradas en el uso de la tierra con fines extractivistas para la exportación de materia prima hacia los países centrales es un modelo que se consolida en la propia formación de las repúblicas en América Latina, la oligarquía criolla formada por los grupos de terratenientes, mineros y comerciantes que lideró las riendas del proyecto emancipador, apoyaron la incorporación de los Estados a un modelo de crecimiento dependiente en base a la disponibilidad de recursos naturales para el sector primario-exportador (Roitman 2008). La economía agroexportadora y especialmente la extracción de minerales provocaron la movilización de mano de obra barata para estas actividades, cuando el mercado mundial exigía producción de minerales cientos de campesinos viajaban en un proceso de migración interna hacia los centros mineros, pero cuando la incorporación de las oligarquías latinoamericanas al mercado mundial se daba por la vía de exportación de productos agrícolas se emitían normativas y leyes que ataban a los campesinos a las haciendas para impedir su movilidad, sin embargo, las pésimas condiciones de vida se convirtieron en un incentivo para migrar a las ciudades (Roitman 2008). Esta forma de incorporación de América Latina al mercado mundial no ha cambiado significativamente, en el siglo XX y XXI se redefinen los grupos económicos pero los Estados continúan aplicando políticas para la atracción de inversión extranjera en la explotación de recursos naturales.

América Latina es una de las regiones más ricas del mundo en reservas de agua dulce, gas, minerales, biodiversidad, etc. Desde la visión del progreso y desarrollo la naturaleza siempre será un recurso negando o minimizando la potencial relación de la conservación de la vida humana y la concepción que tengamos de nuestra relación con el planeta, así como niega los límites del capitalismo industrial. De acuerdo con Leff (2003) la modernidad cosificó a la naturaleza y la externalizó al sistema económico como materia prima: “La naturaleza fue desnaturalizada para convertirla en recurso e insertarla en el flujo unidimensional del valor y la productividad económica” (Leff 2003, 5). Esta “racionalidad contra natura” (Leff 2003, 5) es uno de los campos de batalla para las poblaciones que están siendo expulsadas de sus territorios por la puesta en marcha de proyectos extractivistas (como se verá más adelante con ejemplos concretos) pues para dichas poblaciones sus tierras son espacios de reproducción de la vida, “el territorio es el locus de las demandas y los reclamos de la gente para reconstruir sus mundos de vida” (Leff 2005, 13), esta concepción del espacio entra en disputa con el modo de producción capitalista que tiene su propia perspectiva sobre la reproducción de la vida en el cual se construyen subjetividades para responder a la lógica de la acumulación – consumo (Machado 2015).

La vía que mantiene América Latina es la de explotación de recursos naturales, incluso en los países cuyos gobiernos se han declarado de izquierda no se dio un cambio paradigmático en la práctica, muy al contrario, ni siquiera han cuestionado el sistema que perpetua la concepción de crecimiento y sobreexplotación de recursos, la visión y la práctica de los gobiernos “progresistas” sigue siendo antropocéntrica y, no han facilitado una vía para otras

alternativas propuestas por muchos grupos sociales, lo cual contribuye a una práctica política que Héctor Díaz Polanco (2005) la llama “etnofagia multicultural”. La globalización contribuye a una interpretación superflua de las diversidades que despoja el conflicto que surge del territorio y la explotación. Los Estados formulan proyectos de largo plazo que pretenden asimilar a las fuerzas que representan un peligro para el sistema, en esta explicación Díaz Polanco afirma que el proyecto etnófago se da mientras el poder dice respetar o incluso exalta los valores indígenas como una forma de mitigar “los efectos de los brutales procedimientos del capitalismo salvaje o tropieza con los toscos métodos etnocidas de sectores recalcitrantes que no comprenden las sutilezas de la etnofagia” (2005, 4-5). En países como Ecuador están presentes los discursos de exaltación a lo indígena desde esa visión multiculturalista y de cuidado de la naturaleza, a la vez que, se ponen en marcha grandes proyectos extractivistas: minería a cielo abierto; construcción de represas; ampliación de uso de tierras para la agroindustria incluida la producción de biocombustibles; nuevos centros de explotación de hidrocarburos, etc. Una mirada histórica a corto y largo plazo confirma que este modelo extractivista destruye las economías y condiciones de vida especialmente de quienes habitan los territorios afectados, pero también de quienes están interrelacionados con estos espacios geográficos. El extractivismo forja “ordenamientos geográficos, que se ven articulados jerárquicamente en torno a procesos hegemónicos de acumulación de capital; genera poder sobre los cuerpos; genera configuraciones narrativas y culturales funcionales a estas dinámicas” (Terán 2014, 2). Estas actividades de sobreexplotación de la naturaleza lideradas por transnacionales son a decir de Sassen (2004) condicionantes para que se den flujos migratorios, las dinámicas políticas que sostienen esta economía de mercado capitalista responden a los grandes proyectos de la internalización económica, cuyo primer efecto es la degradación ambiental y la movilidad de miles de personas a veces de formas poco convencionales y con menos posibilidad de retorno.

Las consecuencias de esta sobreexplotación de los bienes comunes son también ya claramente perceptibles: las cada vez más frecuentes guerras por los recursos (agua, petróleo, etcétera), masivas migraciones ocasionadas por la crisis ecológica, hambrunas, enfermedades y otras tragedias humanas, todas las cuales tienen un impacto desproporcionadamente grande sobre los pobres y sobre las naciones de la periferia del sistema capitalista (Borón 2014, 122).

Tal como lo expone el autor las consecuencias de la sobreexplotación de bienes comunes recaen sobre poblaciones empobrecidas, en su mayoría son campesinos e indígenas históricamente sometidos por un sistema de explotación y despojo que no ha terminado desde la propia implantación de la colonia. Las nuevas formas de despojo de territorios se están dando por la acción de las transnacionales que agreden a las comunidades, “las ciudadanas y ciudadanos de los nuevos territorios en proceso de expropiación no tienen derecho a decidir sobre sus propios entornos” (Machado 2015, 64) sus vidas cambian radicalmente con la presencia de los proyectos extractivistas y en el peor de los casos tienen que emprender la salida de sus comunidades para convertirse en desplazados del desarrollo.

## **2. Desplazados y migrantes ambientales**

La migración ambiental es una categoría relativamente nueva. La migración es una opción para miles de personas que huyen de los efectos del cambio climático y de los efectos de desastres naturales que cada vez con mayor frecuencia son ocasionados por las actividades humanas. La ONU a través de ACNUR y otros organismos especializados en movilidad humana han empezado a abrir el debate en torno a los desplazados o refugiados ambientales pues el imparable proceso de deterioro ambiental registra para el año 2010 la cifra de 50 millones de desplazados, es una población que se ha visto obligada a abandonar su lugar de origen por desastres naturales como: huracanes; tsunamis; deforestación; sequías; y otros relacionados con accidentes medioambientales como derrames de crudo, accidentes en plantas nucleares, uso de pesticidas, etc. (Borrás 2011).

La organización internacional para las migraciones OIM inauguró en el 2014 un portal sobre migración ambiental con el objetivo de recabar información de investigaciones empíricas que contribuyan a la formulación de políticas públicas, sin embargo la propia OIM no ha definido claramente la categoría de migrante, desplazado o refugiado ambiental. No tener un reconocimiento claro de las categorías que derivan de la migración por degradación ambiental es un problema para las personas que migran puesto que la opacidad del reconocimiento jurídico de su situación les vuelve no solamente más vulnerables sino que además se invisibiliza su situación particular.

Algunos especialistas como Susana Borrás (2011) hablan de “desplazados ambientales” para referirse aquellas personas que tienen que trasladarse a otras zonas dentro de un mismo país y para quienes cruzan fronteras internacionales se ha generalizado el término de refugiados ambientales. En la actualidad se busca el reconocimiento y la protección jurídica internacional para las poblaciones que han tenido que movilizarse de manera forzosa por causas ambientales y que no tienen aseguradas las condiciones para retornar, sea migración interna o externa.

El diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, editado por la Universidad del País Vasco (España) hace una referencia crítica y clarificadora sobre la problemática que existe alrededor de la categoría sobre los refugiados medioambientales.

Sin embargo, la noción de “refugiados medioambientales” está siendo cuestionada por diferentes autores, por entender que su significado no está definido con claridad, no resulta clarificador y no está respaldado por un marco teórico-científico adecuado. Así, por ejemplo, McGregor (1995) y Kibreab (1997) consideran que el concepto es ambiguo y confuso, dado que el uso del término “medioambiental” conlleva una falsa división entre factores interrelacionados: en realidad, afirman, no se pueden separar las

causas medioambientales del desplazamiento con otras como las políticas, sociales y económicas. En la mayoría de los casos, las razones supuestamente medioambientales responden a acciones y factores humanos, como determinadas políticas de desarrollo perniciosas para determinados colectivos, o la destrucción del entorno natural causada durante los conflictos, a veces como un arma de guerra. (Pérez de Armiño 2000)

En el mismo texto se ejemplifica la gravedad de la ambigüedad del uso de términos para la migración por degradación del medio, con los desplazados por causa de las obras de grandes presas, un caso concreto ocurrió en China que desplazó a 1'2 millones de personas por la construcción de la presa de las Tres Gargantas y con los cientos de desplazados de Bangladesh a la India por políticas de acceso a la tierra y sistemas injustos de gestión del agua (Pérez de Armiño 2000).

Por otro lado, adoptar el concepto jurídico de refugiado ambiental tendría limitantes porque la protección quedaría restringida solamente a quienes migran a otros Estados, cuando la primera movilidad que realizan las personas afectadas por cualquiera de las causas de degradación ambiental es internamente, por lo que se ha empezado a utilizar la denominación de “personas ambientalmente desplazadas” (Borrás 2011, 30).

Castles (2010) alerta de la vulnerabilidad de grupos específicos y como “las políticas migratorias pueden reducir los derechos de los migrantes y exacerbar su inseguridad” (2010, 74). Él se refiere a los “desplazados del desarrollo” (2003) para quienes no existe un régimen de protección, abandonan sus tierras para convertirse en poblaciones marginalizadas en la ciudades o constituyen poblaciones flotantes y potenciales migrantes internacionales.

¿Por qué se vuelve tan complejo determinar las causales ambientales? Los organismos internacionales especializados en movilidad humana, se centran en atender la situación desde la visión del análisis de los efectos centrados principalmente en el calentamiento global, tal parece que lo del calentamiento global es menos comprometedor por una especie de consenso de corresponsabilidad de todos por el daño a la capa de ozono, sin embargo quedan otras preguntas. ¿Por qué no hay mayor debate sobre las causas que tienen que ver con el funcionamiento de un sistema capitalista depredador? Hace falta analizar el tema de las personas desplazadas por efectos de daño ambiental de los grandes proyectos de desarrollo promovidos por los Estados a través de concesiones de territorios a grandes transnacionales, las poblaciones se ven trastocadas en su organización social, económica y política. Estas problemáticas que están en la raíz de la globalización neoliberal afectan localmente a territorios empobrecidos del Sur, este es el caso de América Latina. Desde este punto de vista me parece que el término de “desplazados del desarrollo” propuesto por Castles (2003) deja abierto un diálogo para seguir repensando en la cuestión del desarrollo y la migración y su íntima relación con el modelo de acumulación que afecta a la región.

### **3. Desplazados por políticas extractivistas en América Latina**

La degradación ambiental no es una situación aislada está relacionada con factores históricos, políticos, económicos y sociales. En América Latina existe una problemática silenciosa que tiene que ver con la situación de un elevado número de personas que están saliendo de sus territorios de manera forzada como efecto de decisiones políticas para promover un modelo de desarrollo depredador de la naturaleza. Es necesario preguntarse: ¿cómo entender y vislumbrar los efectos del extractivismo en la movilidad humana? Puesto que los planes de crecimiento económico de la mayoría sino de todos los Estados en la región se sustentan en proyectos extractivistas y de tecnificación del campo para atender las demandas de un mercado internacional controlado por las transnacionales. En este análisis el concepto de acumulación por desposesión de David Harvey (2015) es de absoluta utilidad, el autor señala que la estrategia de acumulación en la relación del capital con la naturaleza es la de privatización y mercantilización para absorberla completamente.

El llamado «acaparamiento de tierras» en toda África, América Latina y gran parte de Asia (...) son solo el síntoma más obvio de la política de acumulación por desposesión con formas que ni siquiera Polany podría haber imaginado. (Harvey 2015, 69).

Los proyectos extractivistas de diversa índole que se llevan a cabo en América Latina producen daños ambientales y sociales irreparables como la imposibilidad de cientos de campesinos de retornar a sus tierras tras su expulsión, en algunos casos, incluso violenta. Una mirada desde el ámbito de derechos que contemplan las discusiones con una perspectiva de la interculturalidad crítica ayudaría a visibilizar al menos un reconocimiento a las especificidades de este tipo de migración contemporánea que está inmersa en un escenario geopolítico complicado, en donde el poder se juega a través de las inversiones, en el 2012 solamente en América Latina y el Caribe está la mayor inversión en proyectos de explotación minera del mundo con un 32% del total (Portillo 2012) una cifra que sigue en aumento.

Las organizaciones y los observatorios hacen una tarea importante pero es imprescindible monitorear, investigar ¿Qué pasa con las poblaciones que emigran de estos lugares?, hace falta pensar en qué ocurre con ellos, su familias, ¿A dónde van? ¿Qué hacen para empezar de nuevo? A continuación ejemplificaré mediante situaciones concretas esta forma de movilidad humana poca o nada atendida.

#### **3.1. La megaminería, un testimonio preventivo en Perú y Ecuador**

La minería está dejando otro saldo silencioso de desplazados y migraciones del campo a la ciudad, el Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina (OCMAL) da un registro

actual de 212 conflictos de los cuales 6 son transfronterizos, 222 proyectos implicados en dichos conflictos y 320 comunidades afectadas por proyectos mineros.

Uno de los conflictos por la minería más conocidos es el que se vive en el departamento de Cajamarca Perú, a causa del proyecto Conga que inició en el 2009. Daniel, un cajamarquino que vive en la ciudad de Cuenca (Ecuador) trabajando como vendedor informal de aguas medicinales (emolientes), llamó mi atención sobre los desplazados medio ambientales tras una conversación que tuvimos a propósito de las elecciones presidenciales en Perú, cuando me contó que viene de la zona afectada por la minería en Cajamarca al igual que otros compatriotas suyos, me hizo pensar en lo invisibilizadas que están las poblaciones migrantes que tienen que abandonar sus hogares por causa de los grandes proyectos mineros y que se están alojando en Ecuador sin posibilidades de ser atendidos como poblaciones desplazadas por efecto de proyectos extractivistas.

El proyecto Conga que explota la mina Yanacocha es uno de los más ricos en extracción de oro del mundo, desde 1993 se han extraído más de 35 millones de onzas de oro, sin embargo la provincia es la más pobre del Perú. Según un estudio de *Accountability Counsel*, una organización que presta ayuda jurídica a afectados por desastres medioambientales, los proyectos de alto riesgo financiados por el Banco Mundial han dejado entre el 2004 y el 2013 a 3,4 millones de personas sin hogar, y no todas han sido indemnizadas, al contrario miles han sido desalojadas de forma violenta sin poder rescatar ni siquiera sus pertenencias (Hallman y Olivera 2015). En Yanacocha las autoridades y la empresa aseguraron que la actividad minera iba a generar más de 2000 puestos de trabajo, sin embargo el testimonio de los pueblos cercanos a las minas es que se han visto más empobrecidos por los efectos de la contaminación, de la pérdida de territorios y sin empleo.

Al preguntar a Daniel si tuvieron oportunidades laborales, el comenta: “no, no era cierto que nos daban trabajo, usted sabe cómo son esas empresas, llevan a su propia gente y muy poquitos tuvieron algo de trabajo” (Daniel, comunicación personal, 16 de abril de 2014). Los niveles de metales pesados perjudiciales para la vida siguen aumentando en tierra y agua, cuando los pobladores empezaron a constatar la pérdida de ganado, enfermedades, y la falta de agua, muchos decidieron abandonar sus hogares. Daniel da testimonio de que muchas familias que él conocía se fueron a Lima especialmente, y él calcula que en Cuenca viven alrededor de 100 personas que abandonaron sus campos, la mayoría dice: “son trabajadores del campo, los más afectados fueron ellos, y aquí se dedican a la agricultura porque es lo que saben hacer, algunos como yo también tienen carritos para la venta de emolientes”. (Daniel, comunicación personal, 16 de abril de 2014).

Ecuador, Estado plurinacional e intercultural desde 2007, que además, ha declarado a la naturaleza como sujeto de derechos, es otro de los países localizados en la cartografía de conflictos mineros. Según Rodríguez Caguana (2016, 185) “La interculturalidad tiene un componente de relación con la cultura dominante con la intención de descolonizarla; es

decir, no es una política exclusiva de los indígenas y para los indígenas, sino, sobre todo, una gran posibilidad de ruptura con el pasado colonial incrustado en el mundo mestizo". En este sentido, un Estado que se ha declarado plurinacional e intercultural está en la obligación de construir mesas de diálogo con los distintos sectores de la población, en Ecuador se está desatendiendo de forma inconstitucional al artículo 57 que garantiza derechos colectivos de comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, por ejemplo el artículo 7 señala textualmente:

La consulta previa, libre e informada, dentro de un plazo razonable, sobre planes y programas de prospección, explotación y comercialización de recursos no renovables que se encuentren en sus tierras y que puedan afectarles ambiental o culturalmente; participaren los beneficios que esos proyectos reporten y recibir indemnizaciones por los perjuicios sociales, culturales y ambientales que les causen. La consulta que deban realizar las autoridades competentes será obligatoria y oportuna. Si no se obtuviese el consentimiento de la comunidad consultada, se procederá conforme a la Constitución y la ley. (CRE, artículo 57, literal 7, 2008).

Vale resaltar que la reserva minera en el país según datos que publica diario El Telégrafo (2013), alcanza los 217.000 millones de dólares. En la actualidad existen cinco grandes proyectos mineros definidos por el gobierno como "Proyectos mineros estratégicos" publicado en la página web del Ministerio de Minería. En 2012 el Estado hizo una concesión para explotar minas de cobre en la provincia de Zamora Chinchipe a la empresa Ecuacorriente S.A. El cantón Pangui es el centro de operaciones de este proyecto denominado Mirador (Diario el Telégrafo 2013). Un informe de visita de campo (Sacher y Baez 2016) desarrollado en la parroquia de Tundayme y avalado por 11 investigadores de distintas universidades, alerta sobre la situación que se vive en ese territorio durante la etapa de construcción de infraestructuras que necesita la empresa minera para su funcionamiento. Uno de los elementos que sobresale en dicho informe es la situación de despojo de tierras, la empresa está adquiriendo terrenos mediante la compra y la figura de servidumbre.

Esta figura legal que consta en la Ley de Minería promulgada en el 2009 permite a los concesionarios mineros ocupar y usar "temporalmente" los predios dentro y fuera de la concesión que les otorga el Estado ecuatoriano por utilidad "pública". El problema para los moradores es que el uso "temporal" de la servidumbre implica, al menos, 25 años renovables, de conformidad al Art. 36 de la Ley de Minería y que luego de la actividad minera, sus tierras quedarán inservibles para la actividad agrícola o de cualquier índole. (Sacher y Baez 2016, 18).

Informes como el de Sacher y Baez o testimonios directos de los afectados dan cuenta de la opacidad con la que se desarrollan los proyectos mineros en Ecuador, las acciones del gobierno de Rafael Correa son el testimonio claro de un programa extractivista fundamentado en una versión liberal de la concepción de la naturaleza como "recursos", lo

cual deja sin efecto el mandato constitucional de la protección del medio ambiente y de la naturaleza como sujeto de derechos. Además, la propaganda oficialista en favor de la mega minería se ha concentrado en desprestigiar a los grupos ecologistas con discursos que apelan al sentido común de los deseos de desarrollo y progreso y el eslogan de “minería responsable”. Sin embargo, el presidente o las instituciones poco han dicho sobre la violencia que las compañías mineras y la propia policía estatal ejerce en los territorios de Tundayme. Sacher y Baez (2016) recogen múltiples testimonios de la presión que soportan los pobladores de la zona: amenazas; cierre de caminos públicos; demandas e intimidaciones; desalojos; demoliciones de viviendas; uso arbitrario de tierras; deterioro de caminos vecinales; etc. Estas acciones violan otro derecho constitucional que caracterizaría a un Estado intercultural, que reconoce el derecho de los pueblos y nacionalidades a “No ser desplazados de sus tierras ancestrales” (CRE, artículo 57, literal 11, 2008).

Cuando en septiembre de 2015 se produjo un desalojo violento de 16 familias en Tundayme (CEDHU, INREDH, CONAIE 2015) y a pesar de todas las denuncias realizadas por los propios afectados, el presidente Rafael Correa declaró en un enlace ciudadano de octubre de 2015 lo siguiente:

Acaba de haber un desalojo en Tundayme y se han inventado videos... ¡como ofenden a nuestra policía!; fue un desalojo pacífico en función de la Ley; pero sacaron un video falso, piden latas de atún y camisetas para los desalojados; todo fue un teatro, un show, ahí no hubo ningún incidente. (Salinas, 2015)

El proyecto se inauguró en 2015 y los conflictos en la zona han ido en aumento especialmente por los desalojos que soportan los pobladores de la zona, a pesar de que la empresa hizo el ofrecimiento de reubicaciones, existen testimonios de que más de una docena de familias están siendo desalojadas de forma violenta de sus casas sin opciones de nueva vivienda ante el silencio de las autoridades nacionales y el deseo de muchas familias de quedarse en sus tierras. Varios grupos de activistas están siguiendo el caso de las familias desalojadas del barrio de San Marcos en Tundayme. Las actividades apenas han empezado y ya existen suficientes experiencias para entender que el proyecto Mirador es un ejemplo de una economía interconectada para atender el mercado mundial y un potencial causante de nuevos procesos de desplazamientos ambientales.

El capitalismo extractivista representado en las compañías mineras o del agronegocio está desplegando su poder económico y la apropiación de territorios a través de la violencia con la colaboración de los gobiernos de turno. En Tundayme, por ejemplo, de las 16 familias que fueron desalojadas el 30 de septiembre de 2015 sin ningún plan de reubicación, 6 fueron despojadas bajo la figura de “servidumbre minera” y del total de 63 personas expulsadas de sus viviendas, 35 son menores de edad (CEDHU, INREDH, CONAIE 2015), las actividades mineras a gran escala que se están desarrollando en Ecuador son claramente un condicionante que engrosa el número de personas despojadas de su tierra y los convierte en

desplazados del desarrollo, que por esta condición, no tienen ningún tipo de reconocimiento en un país en donde todavía un discurso agotado del presidente Correa sostiene que el ser humano está por encima del capital.

#### **4. Conclusiones**

En el sentido común de los ciudadanos los migrantes son quienes voluntariamente han decidido salir de su lugar de origen buscando mejorar sus condiciones de vidas, cuando no son vistos como un peligro para la estabilidad laboral, pero atrás de estas personas que conviven con nosotros como inmigrantes internos o “extranjeros” son “desplazados ambientales” y traen la historia del funcionamiento de un modelo extractivista que sobre explota la naturaleza y provoca graves consecuencias sociales. Los proyectos de megaminería y agro-industria representan la continuación de procesos anteriores de despojo de toda índole, incluyendo el vínculo cultural con el territorio y el acaparamiento de la tierra en manos de grandes transnacionales.

Los Estados poco o nada están atendiendo el tema de los desplazados por los grandes proyectos desarrollistas que se llevan a cabo, quizás porque les resulta demasiado incómodo, y, muchas preguntas van a dirigirse hacia sus políticas públicas para con los desplazados internos y evidenciarán los síntomas de una situación más compleja que nos obliga a debatir cómo funciona el modelo extractivista contemporáneo y el rol que están cumpliendo los Estados.

Lo que ocurre en los territorios afectados por el modelo extractivista no tiene consecuencias limitadas a ese espacio, es fundamental discutir la interrelación que existe entre los territorios que están siendo explotados y los Estados en donde las multinacionales agroalimentarias, petroleras, mineras, etc. tienen sus capitales y se afianzan como países desarrollados. Hace falta realizar más estudios de campo que den cuenta de lo que pasa con la vida de las personas desplazadas por causas ambientales, es un reto para la academia entablar más diálogos con los movimientos sociales que están en pie de lucha alertando con los medios que pueden sobre esta realidad.

La imagen de que no existen alternativas también debe ser seriamente cuestionada, la realidad que viven los desplazados del desarrollo o ambientales, están para cuestionar las promesas del paradigma del progreso y crecimiento infinito que continúa con la política del despojo no solamente de la base material para sostener la vida, sino un despojo forzado de la propia tierra de origen.

Despojar a las poblaciones de sus territorios implica también dismantelar sus comunidades y los tejidos sociales que permiten la reproducción de sus saberes y conocimientos que forman parte de un Estado que se reconoce plurinacional e intercultural.

### Referencias:

Adamo, Susana. 2001. Emigración y ambiente: apuntes iniciales sobre un tema complejo. *Papeles de Población*, 7. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202906> (Consultada el 15 de octubre de 2016).

Borón, Atilio. 2014. *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburgo.

Borrás Pentinat, Susana. 2011. El Estatuto jurídico de protección internacional de los refugiados ambientales. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 19 (enero-junio): 11-48.

Castles, Stephen. 2003. La política internacional de la migración forzada. *Migración y Desarrollo*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000106> (Consultada el 15 de octubre de 2016).

\_\_\_\_\_. 2004. Por qué fracasan las políticas migratorias. En *Migraciones* 15: 147- 184.

\_\_\_\_\_. 2010. "Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales". En *Migración y Desarrollo* 7(15): 49-80.

CEDHU, INREDH, CONAIE. (2015). Desalojos en Tundayme ocurridos el 30 de septiembre de 2015. Informe de misión de observación. Disponible en [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiDnsn71dvQAhVLSyYKHQOBZ0QFgguMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.cedhu.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D269%26Itemid%3D6&usg=AFQjCNHQITSRbM6r2r9y92WAaDjVvxDd1g&sig2=vy4JRM2hFHDhKT4qMwSR8w](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiDnsn71dvQAhVLSyYKHQOBZ0QFgguMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.cedhu.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D269%26Itemid%3D6&usg=AFQjCNHQITSRbM6r2r9y92WAaDjVvxDd1g&sig2=vy4JRM2hFHDhKT4qMwSR8w) (Consultada el 5 de noviembre de 2016).

CRE. Constitución de la República del Ecuador. 2008. Ecuador: Constitución de la República del Ecuador Asamblea Constituyente 2008.

Díaz-Polanco, Héctor. 2005. "Etnofagia y muticulturalismo". *Revista Memoria* 200. Disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia\\_y\\_multiculturalismo\\_Diaz-Polanco.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf) (Consultada el 5 de diciembre de 2016).

Diario El Telégrafo. 2013. "La reserva minera de Ecuador llega a \$ 217.000 millones", 12 de junio, sección Economía.

Hallman, Ben y Olivera, Roxana. 2015. "La fiebre del Oro. Los campesinos de una mina de oro de Perú aseguran que los productos tóxicos de la explotación envenenan a sus animales". *Diario El País*, 11 de mayo.

Harvey, David. 2015. *Diecisiete contradicciones y fin del capitalismo*. Quito: IAEN.

Leff, Enrique. 2003. La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. *POLIS, Revista Latinoamericana* 1 (5).

Machado Aráoz, Horacio. 2015. Ecología política de los regímenes extractivistas. De reconfiguraciones imperiales y re-ex-sistencias decoloniales en nuestra América. *Bajo el Volcán* 23 (Septiembre-Febrero): 11-51.

Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina. Disponible en: [http://mapa.conflictosmineros.net/ocmal\\_db/?page=conflicto&id=10](http://mapa.conflictosmineros.net/ocmal_db/?page=conflicto&id=10) (Consultado el 15 octubre de 2016).

Organización Internacional de Migraciones 2014. Portal sobre la migración por motivos ambientales. Disponible en <https://environmentalmigration.iom.int/es#home> (Consultada el 26 de septiembre de 2016).

Pérez de Armiño, Karlos, Director. 2000. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Icaria y Hegoa.

Portillo, Alfredo. 2013. La dinámica geopolítica de América Latina y el Caribe en el contexto de la globalización. *Revista Geográfica Venezolana*, 54(2): 317-328.

Rodríguez Caguana, Adriana. 2016. *El largo camino del Taki Onkoy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Editorial Huaponi.

Roitman, Marcos. 2008. *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Sacher, William, Michelle Báez, Manuel Bayón, Fred Larreátegui y Melisa Moreano. 2016. *Entretelones de la Megaminería en el Ecuador*. Quito: Acción Ecológica.

Salinas Ruth. 2015. Declaraciones de Rafael Correa sobre desalojo en Tundayme y el proyecto de cobre Mirador. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=g4NUJserhhs> (Consultada el 2 de noviembre de 2016).

Sánchez, David. 2004. "Introducción". En *Nuevos colonialismos del capital. Propiedad intelectual, biodiversidad y derechos de los pueblos*, eds. David Sánchez Rubio, Isabel V. Lucena Cid y Norman J. Solórzano Alfaro, 297-308. Barcelona: Icaria.

Sassen, Sakia. 2004. Formación de los condicionantes económicos para las migraciones internacionales. En *Ecuador Debate* 63 (Diciembre): 63-88.

Teran, Mantovani, Emiliano. 2014. Las espirales del debate sobre extractivismo y los nuevos tiempos. Disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=189388&titular=las-espirales-del-debate-sobre-extractivismo-y-los-nuevos-tiempos-> (Consultada el 25 de noviembre de 2016).



"Niño viendo al cielo". Fotografía: Steven Guaranda, 2016

## **ENTREVISTAS Y CONFERENCIAS**

## El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a **Ruth Moya Torres**<sup>1</sup>

Adriana Rodríguez Caguana  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
adranova81@gmail.com

Luís Alberto Herrera Montero  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
lherreramontero@yahoo.com

25-35

Ruth Moya nos invitó a un mágico recorrido por su hogar en la ciudad de Quito, un escenario colmado de obras pictóricas y artesanales de alta calidad. Entre esas, hay algunas de su propia autoría. Sus cuadros nos recuerdan a las obras de la propia Frida Kahlo, donde la explosión de color, con retratos, plantas y animales, es un canto a la vida y una bella incursión por su biografía.

De este modo entramos en su sabiduría. Es una mujer con amplios conocimientos sobre historia y manifestaciones culturales de pueblos originarios de nuestra América. Sus narraciones, mientras nos enseñaba cada pintura y cada objeto de anticuario, daban cuenta de un dominio minucioso de mitos y leyendas. Al escucharla se producían excursiones, no solamente a través de sus discursos, sino de su atrapante mirada, espejo de un importante acumulado lingüístico, antropológico, pedagógico y artístico. No cabe duda de que *mama Ruth*, como la llaman sus estudiantes, tiene un especial gusto estético, porque, además, es una excelente artista plástica.

En una segunda oportunidad, la vimos en su actual vivienda en Cuenca, ubicado en una zona estratégica desde la cual se puede apreciar a la bella ciudad ecuatoriana. Al ingresar a su morada, lo primero que nos ofreció fue café, mientras prendía su cigarrillo, todo un preparativo para desarrollar la conversación.

---

<sup>1</sup> Lingüista y pedagoga ecuatoriana, quien tiene cerca de cuarenta años de experiencia en educación con pueblos indígenas. Ha contribuido al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en varios países de América Latina, especialmente en Ecuador, Bolivia y Guatemala. Su trayectoria como investigadora y docente de las lenguas y culturas originarias de la región la hace parte del conjunto de lingüistas que se mantuvieron junto a las reivindicaciones y derechos de los pueblos indígenas. Entre sus temas de investigación encontramos la sociolingüística, los estudios culturales, las políticas lingüísticas, así como cientos de textos escolares destinados a docentes de contextos indígenas. Actualmente, es Directora de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE).

A pesar de encontrarse jubilada, *mama Ruth* no ha dejado la constante lucha para la consolidación de la EIB en distintos países latinoamericanos, como ella mismo lo ha definido: “La educación es un constante proyecto”, motivo por el cual tiene nuevos proyectos y libros para impartir clases a sus estudiantes de la UNAE. Sigue todavía en la incansable búsqueda de signos y significados para promover innovadores conocimientos y formas de mirar el mundo. La historia de la lucha por la interculturalidad es uno de sus temas favoritos. Con una memoria prodigiosa, nos realizó, en esta entrevista, un recuento de los procesos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

### **¿Cómo empezó tu interés por las lenguas indígenas ecuatorianas y especialmente por el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe?**

Bueno, porque yo escogí estudiar la carrera de Lengua y Literatura. El español nunca me ha interesado demasiado, aunque haya sido parte de mi formación. Siempre tuve especial atracción por las lenguas indígenas, mucho antes de que ingresara a la Universidad. En esa perspectiva, durante el bachillerato hice monografías sobre la lengua *dicha* en la literatura y sobre su situación contextual en la provincia de Imbabura, de donde provengo. Luego me alineé con el movimiento indígena en el tema de la educación, que constituía una de las reivindicaciones fundamentales para poder enseñar en sus lenguas y en sus culturas. Este fue el detonador de mi interés por la situación social de los pueblos indígenas, fundamentalmente del pueblo *dicha*. Y, claro, me fascinó el tema de su lengua y de su cultura.

En este largo camino por la lengua y cultura *dicha*, me detuve en elementos de la tradición oral europea y cómo ésta se imbricó en los relatos mágicos de los pueblos indígenas, ya que encontré variedad de leyendas y fábulas que provenían de regiones europeas durante los siglos XVI y XVII. Desde la lingüística, me llamó la atención, en una experiencia de índole etnográfica, que en lugar de *Ñawpa Pachamanta* se decía *Urdimales Pachamanta*, siendo *Urdimales* una palabra castellana. Entonces, descubrí que se trataba de alguien llamado Pedro de Urdimal, que vivió en la etapa de la conquista. Pude deducir, por consiguiente, que es en los relatos contemporáneos cuando se menciona a *Urdimales Pachamanta*; es decir, debemos remontarnos a esos tiempos, en pleno desarrollo de la colonización. De esta manera, fue posible entender que el denominar a lugares por el nombre de sus conquistadores es parte de la memoria. En consecuencia, surgió mi interés en hacer análisis comparativos entre el castellano, mi lengua materna, y otras estructuras de pensamiento no delimitadas exclusivamente al lenguaje.

Conocer otras formas de pensar y percibir el mundo fue una enorme aventura. Precisamente, a partir de la lingüística se desarrollan capacidades analíticas diferentes y mejores condiciones para explorar otros mundos y espacios simbólicos, sin perder de vista un espíritu analítico comparativo. Eso inevitablemente enriquece tus modos de ver la realidad, debido

a que aboradas, con otro rigor, la estética, la religión, los saberes, los olores, los colores, las formas, entre otros enfoques.

Por otro lado, siempre me ha deleitado pintar y hacer tapices. Dentro de esta conexión quería saber cómo se piensan los colores y las formas desde una cultura distinta. A partir de esto empecé a explorar otros modos de entender la estética y sus sentidos. Fue factible incursionar en aquello que entraña el uso del color en las culturas indígenas. En la cultura *kichwa*, en particular, es tan explosivo el color, y me introdujo en un mundo que desconocía. Aprendí a identificar cómo están organizados los conceptos, las formas y los significados del color, con sus respectivas distancias, movimientos, dimensiones, etc. Era una tarea muy particular, porque exploraba con la lingüística, pero también con las manifestaciones estéticas. Un ejemplo distintivo se constituyó alrededor de los tejidos. Pude trabajar en ellos, debido al contacto con distintas organizaciones indígenas y populares, muchas de las cuales estaban compuestas por artesanos, campesinos y tejedores.

### **¿Cuéntanos, entonces, cómo te encontraste con el movimiento indígena ecuatoriano y el proceso de reivindicación por la EIB?**

Fue muy temprano, porque yo pensaba que a través de la lingüística podía hacer algo útil, ya que me facilitaba herramientas para pensar y analizar una lengua. Adicionalmente, el momento político en Ecuador era interesante, después de haberse expedido la reforma agraria en 1964. Mi primer contacto fue por el año de 1972. Recuerdo que la gente estaba organizada para reclamar la efectiva consolidación de sus derechos, que hacían posible reivindicar la tierra y el territorio, principalmente en la Amazonía. De manera progresiva, el concepto de tierra-territorio fue ganando espacio en mi reflexión y en la reflexión colectiva, de modo que empezamos a trabajar sobre el sentido del uso del espacio, de la apropiación del mismo, tanto a nivel práctico y pragmático, como a nivel simbólico. En este proceso, unos años después, se construyó el concepto de territorialidad, como un pensar distintivo y autónomo de los pueblos indígenas

Todo esto, a su vez, nos llevó hacia la reflexión sobre conceptos, como nación, nacionalidades y pueblos, los que, en la década del ochenta, se discutían muy ampliamente y que, décadas más tardes, se consolidaron en las Constituciones de 1998 y de 2008. Sin embargo, el debate era sobre el reconocimiento de la diversidad de la fuerza de trabajo en contextos diferentes. Muchos eran empleados de hacienda, otros eran verdaderamente comuneros y vivían en tierras comunitarias, pero, al mismo tiempo, eran artesanos, jornaleros, dependiendo del contexto dónde se ubicaban. Por ejemplo, en Imbabura, muchos indígenas trabajaban de jornaleros en las fábricas textiles y, al mismo tiempo, eran campesinos y pequeños comerciantes. También hacían largos viajes, articulándose con la Amazonía para la compra y venta de productos. Esto nos propició reflexionar, no solamente

en el concepto de etnicidades o de diversidades histórico-culturales, sino también que era imprescindible analizar esta variedad de situaciones sociales, reintegrando el concepto de clases. Entendimos, por tanto, que las relaciones entre clase y etnia estaban enmarcadas en las estructuras del poder y que ese poder, a su vez, tenía rasgos coloniales. De este modo, exploramos muchas de las teorías que en ese momento histórico se debatían.

Como resultado de esta amplia discusión teórico-política, surgió y cobró sentido el concepto de interculturalidad, con base en procesos gestados desde los años setenta, después se fue enriqueciendo o degradando, según como lo veas. Partíamos del análisis de la relación entre especificidad cultural y esa especie de igualdad política de la pertenencia a una clase social, entendiendo que este proceso ocurría en el marco de estructuras de poder, con sectores dominados y dominantes. Además, comprendimos que varios sectores de las clases subalternas se habían apropiado de las ideologías de las clases dominantes, factor que invalidaba la posibilidad de avanzar en un proyecto político propio.

En la década de los setenta empezó a organizarse el movimiento indígena, que fue colocando sus principales demandas de acuerdo a su extracción de clase y su ubicación geográfica. Al respecto, es posible ejemplificar los casos; no es lo mismo la lucha de los indígenas del Chimborazo de los Andes, que la de los Shuar en la Amazonía. A pesar de la presencia de rasgos comunes, por su condición de subalternidad, no debemos ignorar que los indígenas andinos fueron víctimas del sistema de hacienda, que los mantuvo en condiciones de absoluta precariedad. En cambio, los pueblos amazónicos gozaban, por lo menos, de acceso a territorios. Bajo esta contextualización, se gestaron y justificaron diferentes lógicas para caracterizar la lucha por la tierra y la lucha por el territorio, aspectos que provocaron propuestas para pensar en la concreción de niveles de autonomía.

Las condiciones y procesos determinaron la emergencia de diversas temáticas, como gobernabilidad, acceso al poder, acceso a la gestión de los bienes y de los servicios públicos. Esta nueva condición devino en otra reflexión: la insuficiencia de estar preocupados y concentrados exclusivamente en la alfabetización, la escolaridad primaria, y el bachillerato. Se tornó, entonces, imprescindible contribuir en la formación superior de los pueblos indígenas y de sus dirigencias. No teníamos vergüenza en admitir que estos serían una élite de intelectuales, que producirían, de modo orgánico, capacidades para pensar sobre su propia realidad y, así, estimular el análisis de alternativas para otro desarrollo. Se trataba de que el desarrollo esté sustentado siempre en las identidades culturales, como sujetos colectivos, inmersos en una estructura de clases y cultura opresora.

Los elementos esenciales de este significativo proceso se sostuvieron en las problemáticas de opresión socio-cultural y explotación económica-social, dentro de contextos marcados por relaciones de poder que encubrían las peculiaridades culturales y lingüísticas de los pueblos. Los partidos de izquierda no comprendían cabalmente estos fenómenos. Mientras que, por su parte, la ideología hegemónica subordinaba a los dominados, como reproductores de

valores y lógicas de las clases dominantes. La educación no podía escapar de estos marcos estructurales y, por tanto, de los consecuentes debates para el planteamiento de propuestas y estrategias.

**Durante el segundo lustro de la década del setenta se contó con la presencia de una dictadura militar, conocida como el Triunvirato en el Ecuador, la cual se encontraba en crisis política. En el período inmediatamente posterior, se gestaron iniciativas que propiciaran el retorno a la democracia, acontecimiento inaugurado a través de una nueva Constituyente, que redactó la Constitución de 1979, en la cual, por primera vez, se reconoció el derecho al voto de los analfabetos. Cuéntanos sobre la relación existente entre la reivindicación lingüística-territorial, que nos has detallado, con la reivindicación política del sufragio universal.**

Para comenzar, antes de la Constitución de 1979 el análisis político nos había llevado a la conclusión de que era imprescindible empoderar a los analfabetos, no solamente a través de la alfabetización, sino también a través de múltiples recursos. Entre esos recursos estaban el acceso a la tierra, al empleo o a las posibilidades de negociar en condiciones favorables su propia mercancía, como en el caso de los artesanos. Un factor distintivo es que los indígenas no eran una masa ocupacional homogénea, tenían varios oficios, y en varios casos se desempeñaban, simultáneamente, como obreros, campesinos, comuneros, etc.

La problemática estaba clara, por eso concebíamos que la educación debiera ser una herramienta de liberación social y de igualación en el acceso a derechos. Consecuentemente, un primer paso estratégico, fue plantearse procesos organizacionales en torno a la alfabetización. En este marco, detectamos que las mujeres indígenas eran las de mayor nivel de desescolarización y que debíamos poner énfasis en la alfabetización femenina. Desde el principio, el tema de la alfabetización fue visualizado como una herramienta de participación social, política, pero también de acceso gradual a derechos y a formas de gobernabilidad; primero, en el ámbito local y comunitario y, posteriormente, hacia instancias de gobierno estatal. Además, se perfilaba la participación en Municipios y Consejos Provinciales para luego proyectarse hacia espacios de índole nacional, como el Congreso nacional. Otra estrategia fue mejorar los niveles de escolarización y accesibilidad a servicios públicos: salud, educación y todo lo que tenía relación con las garantías judiciales.

Se empezó, entonces, a disputar el acceso a las agendas locales de desarrollo. También se incursionó en la generación de condiciones para crear una burocracia indígena, que fuese de lo local a lo nacional. En ese proceso, la educación no se entendía solo como la escolaridad formal, sino como un proceso integral para capacitarse políticamente en el ejercicio de sus derechos colectivos, como también para participar en el gobierno. Más tarde, esto se convirtió en una cosa generalizada en América Latina. Por ejemplo, en el caso

de Guatemala, se generaron las “Ventanillas Indígenas”, que tuvieron por propósito identificar segmentos del aparato del Estado susceptibles de abrirse a la participación popular o indígena y, de este modo, instaurar un nuevo régimen político. Así fue tomando cuerpo la propuesta de compartir relativamente el poder; es decir, el poder a través del ejercicio de derechos y la concreción de procesos de control y participación de los servicios públicos. Este tema permitiría pasar de la gobernabilidad a la gobernanza, entendida esta, sobre todo, por la capacidad de poder gestionar un desarrollo sostenible y participativo en los propios territorios.

Sabíamos que los pueblos contaban con vastos territorios, que les permitiría construir distintas formas de gobernanza. Además, contaban con una larga historia respecto del sistema de hacienda y minifundios que les permitiría estructurar estrategias diversas, que requerían también de formación política. Entonces fue posible, en ese momento específico, que muchos de estos ejercicios pedagógicos pasaran por las reflexiones de la educación popular y de la Iglesia Liberadora, con su opción política por los pobres. Es muy interesante el lugar que cumpliera la *encíclica populorum progressio* y otras organizaciones religiosas, articuladas con las organizaciones populares. Esta inspiración, que provenía de la Iglesia y de movimientos laicos, hizo posible el surgimiento de varios aspectos: por un lado, se reafirmó esta voluntad de ejercer la gobernanza, y, por otro lado, surgió la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la gente, mediante microempresas y capacitaciones que apuntalaban a consolidar algunas de las conquistas sociales. Por ejemplo, se había ganado el derecho a la tierra o al territorio, sea desde la reforma agraria o desde otros recursos, otorgados por la propia ley. No obstante, era necesario consolidar estas conquistas a través de capacitaciones. Los derechos conseguidos podían perderse en cualquier momento. De ahí la necesidad de continuar desarrollando las capacidades técnicas para fortalecer el nivel de incidencia y articulación con el mercado nacional e, incluso, internacional.

En esos tiempos no se contaba con el concepto de soberanía alimentaria, pero estaba la firme convicción de que había que abastecer el mercado nacional con productos propios, con tecnologías mixtas, que recuperasen conocimientos ancestrales y que protegieran las economías campesinas populares. Además, esto permitiría una articulación con distintos movimientos sociales de las diversas regiones del país. Producto de esta experiencia, se superó la perspectiva comunitarista foquista y se procedió a entrelazar las distintas regiones, pero desde una visión orgánica. Los campesinos serranos se articulaban con agendas, hasta cierto punto común, de los campesinos costeños y de los amazónicos. Entonces, se produjeron los encuentros nacionales, desde la articulación desde las bases populares del espacio territorial nacional, reconociendo las diferencias históricas, culturales, geográficas y naturales, de las regiones del país. Se procedió a gestarse segmentos de desarrollo muy diversos, pero debidamente articulados con agendas comunes: por ejemplo, los campesinos costeños que estaban metidos en el cultivo de la palma africana, se coordinaban con campesinos que cultivaban quinua en la sierra. Eso fue supremamente rico porque dio lugar

a entender las especificidades de la sociedad subalterna ecuatoriana y establecer procesos comunes, sin desmerecer las propias especificidades de estos sectores.

**Esta relacionalidad que nos hablas sobre las distintas reivindicaciones ¿Cómo se vincula con el nacimiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1986? Y ¿Cómo analizas ahora el proceso de institucionalidad de la DINEIB?**

Es preciso hacer aclaraciones sobre el proceso descrito. La articulación de la que hablé no es exclusiva del movimiento indígena, pues fue una articulación con perspectivas de clase y no únicamente desde una perspectiva étnica. Sin embargo, la riqueza de esta articulación no desmereció ni restó relevancia a la diversidad étnico-social. El problema fue construir agendas políticas lo suficientemente universales, para responder a esos sectores tan diversos, en todos los sentidos. La naturaleza de la articulación política fue el reconocimiento de esa diversidad cultural a partir de la explotación y la opresión. Desde ahí, se empezó a examinar otros tipos de relaciones de desigualdad, por ejemplo, las desigualdades de género y las desigualdades generacionales. Precisamente por eso emergen, en el seno de las organizaciones participantes de este proceso, movimientos de mujeres y de jóvenes. La idea, en general, promovía a que los jóvenes tomen la posta y que las mujeres enriquezcan su propia perspectiva de la lucha, a través de reivindicaciones a conseguirse en la sociedad patriarcal, de la cual no estaban exentos los propios sectores populares. Al principio hubo una enorme relación de los sectores clasistas y poco a poco surgieron las particularidades, que en un momento dado unas se sobrepusieron sobre otras. La otra cosa que empezó a desarticularse, lamentablemente, fue la enorme sintonía que había entre el campo y la ciudad.

Un factor que deviniera en perjudicial para el proceso articulador de sectores, radicó en que, de alguna manera, el movimiento indígena fue ruralizando su propia lucha. Ese acontecimiento fue tomando cuerpo desde los años setenta, precisamente por el vaciamiento creciente de las comunidades indígenas a consecuencia de la emigración hacia las ciudades, particularmente de la costa.

En cuanto a la educación, de un modo o de otro, al institucionalizarse la educación indígena, que era deseada por todos, tuvo como consecuencia, hasta cierto punto, la pérdida de los espacios de lucha política. Una discusión se gestaba en esa época, respecto de si el movimiento popular debía apoyar o no la institucionalización. Si se debía o no luchar por los cambios jurídicos y legales. En mi opinión, primó el deseo de los propios sectores subalternos de acceder al poder, porque era un espacio de posibilidades, que también se abría a procesos de democratización progresiva. Entonces, considero que se incursionó en la ilusión de que la norma y la institucionalidad resolverían los problemas de fondo. En consecuencia, las organizaciones, en general, se engancharon con la figura institucional y abandonaron las

prioridades; es decir, dejaron de examinar la calidad de las agendas de educación, de salud, de nutrición, etc. Adicionalmente, se agotaron los procesos de interrelación con otros sectores populares, debido a que se privilegiaron las labores burocráticas, tendientes a buscar mejores desempeños en la institucionalidad, pero perdiendo de vista el propio proyecto político.

### **¿Crees que esto de la institucionalización es un tema que está presente en toda la región Latinoamericana? ¿Cómo resolver la paradoja de la institucionalización versus lucha social?**

Creo que la paradoja estará siempre presente y no tiene una respuesta simple, ni mecánica. Pienso que participar en la institucionalidad es fundamental, porque desde ahí se concreta la lucha, pero eso tiene que darse sin dejar de asumir la dirección del proyecto popular. Ese fue uno de los errores: no dilucidar con claridad las estrategias a hacerse o desarrollarse para dar seguimiento a las burocracias colocadas por el movimiento popular.

En América Latina ocurrieron cosas parecidas. Desde la década del setenta, todas las acciones estaban encaminadas a políticas de inserción en los aparatajes del Estado. El movimiento indígena ecuatoriano estuvo en la vanguardia en la región. Una de las búsquedas fue examinar las posibilidades de gobernanza, para escoger estratégicamente espacios donde se podía promover la participación para incidir en las políticas públicas. Ahora, en la academia, está de moda hablar de políticas públicas, pero quienes iniciaron el proceso fueron los sectores populares, aunque no la llamaban de tal modo. Lamentablemente, mucho de los cuadros que se formaron, la “masa gris”, esa pequeña élite intelectual y política, que debía estar en la vanguardia del movimiento, empezó a enredarse en las trampas de la institucionalidad, perdiendo de vista el proyecto.

### **¿Existieron casos parecidos en América Latina? ¿Qué ejemplo nos puedes dar desde tu experiencia en este continente?**

Claro que sí, desde la década del cincuenta del siglo pasado, todas las políticas estaban encaminadas a facilitar la inserción no combativa de los sectores populares, para hacerlos parte de los aparatos del Estado. Esto fue creando la ilusión de que el gobierno era igualitario y de que la gobernanza era posible; sin embargo, esos accesos a la institucionalidad no significaron las posibilidades de interpelar la naturaleza de las instituciones. Como consecuencia, se debilitó a los movimientos populares. En Centroamérica, particularmente en Guatemala, el énfasis del movimiento maya, claramente dividido, consistió en: ¿Cómo incursionar en el Congreso? ¿Cómo acceder a puestos públicos? La confusión radicó en la creencia de que el acceso a la institucionalidad resolvería los problemas de los pueblos. Otro

ejemplo es Colombia, cuando se arman las políticas públicas, como el caso de la etno-educación. En teoría se tuvo derecho a desarrollar un currículo propio, incluso a recibir dinero por cada niño inscrito en la escuela, no obstante, a la larga fue debilitándose el proyecto político educativo del propio movimiento popular. Me parece que la confusión radicó en que los propios movimientos pensaron que al manejar ciertos recursos legales, resolverían las contradicciones esenciales.

**Continuando con esta paradoja ¿Cómo ves la aprobación de los instrumentos internacionales de derechos humanos que protegen a los pueblos indígenas, como el Convenio 169 de la OIT y la propia Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Consideras que es parte del rumbo institucional?**

Los sectores organizados sabíamos a la perfección lo que significaba la aprobación del Convenio 169 de la OIT, sus límites y sus potencialidades. Entonces, la estrategia de apoyar la aprobación del instrumento era internacional. Sabíamos que eran los obreros, más que los indígenas, quienes iban a respaldar el 169 y su vinculación con el Estado nacional. Pensamos que había buenas condiciones para lograr la aplicabilidad de derechos a partir de un instrumento internacional. No solamente estábamos claros de la naturaleza del instrumento, sino que, además, hicimos amplias campañas de difusión de las ventajas y los límites que tenía el 169. Fuimos por todas partes, comuna por comuna, pueblo por pueblo, organización por organización, incluso, ejecutamos procesos de capacitación con los obreros que eran los representantes naturales en el marco de la OIT. Dentro de este contexto, se crearon las condiciones para profundizar en los derechos colectivos, porque no se contaba solo con un escenario nacional, sino con uno internacional que facilitó la reflexión y la difusión del alcance político de los derechos colectivos.

Se produjeron otras necesidades de capacitación a los dirigentes indígenas, las que fueron armando agendas más peculiares. El proceso de aprobación del 169 permitió la posibilidad de democratizar la sociedad ecuatoriana. Se abrieron espacios normativos, políticos y culturales para ir creando mecanismos de ejercicios de derechos individuales y colectivos. Considero que esa fue una etapa de intensa reflexión. No obstante, debemos recordar que de manera simultánea se generaba el debate sobre los conceptos de pueblo, nación y nacionalidad, y que tenía relación con el tema principal: la autonomía y sus límites. Se gestaron experiencias similares en la región; por ejemplo, en Nicaragua se establecieron ciertas autonomías regionales, que implicó la construcción de autogobiernos, pero siempre dentro del marco del Estado. Sin embargo, en lo sustantivo, el Estado no cambió pese a todos los avances de ampliación de la democracia.

**¿Se pensaba que con el 169 de la OIT se podía proteger mejor las lenguas indígenas que se encontraban y todavía se encuentran en peligro?**

Claro que pensábamos que podía contribuir a una mayor protección, pero también veíamos el peligro de que al institucionalizarse los procesos se perdería también las capacidades de interpelación y de lucha. Creo que en cierta forma eso sucedió, porque los procesos son vivos, dinámicos, en la cual existe la convergencia de fuerzas distintas. Sabíamos que llevar las propuestas exclusivamente al terreno jurídico conllevaría altísimos riesgos, como mitigar la lucha popular.

Posteriormente se produjo la Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. También fue otra etapa de preparación política, que nos tomó varios años, más de una década. Esta Declaración involucró la articulación de los países de todo el Continente: Centro, Sur y Norte América. Se instituyeron, por primera vez, una especie de embajadas indígenas, que sirvieron para articular las agendas, logrando que adquieran un carácter regional, pero sin descuidar las propias demandas.

**Entonces, ¿podríamos decir que la lucha por los derechos también es paradójica? ¿Cómo ser críticos con la institucionalidad sin dejar de reconocer la utilidad de estos instrumentos en la vida de los pueblos indígenas?**

Absolutamente. Los derechos son vulnerables a las contradicciones que encierra la normatividad dentro de la lógica y naturaleza del Estado, porque mientras no se cambien las estructuras del Estado, el camino puede ser muy engañoso. Efectivamente, los Estados han mejorado sus capacidades para garantizar procesos democráticos a través de estos instrumentos, pero, no olvidemos que muchos de esos Estados, pese a haber firmado esos tratados, no dejaron de ser igualmente represivos y asesinos. Es más, varios de esos Estados, que exportaron esas doctrinas, siguen siendo igual o más asesinos que antes. Consecuentemente, no debemos ficcionar demasiado en torno al derecho. Sí constituye un nivel de avance, pero como dice el dicho colonial: "Hecha la ley, hecha la trampa"; es decir, si la ley sigue estando en manos de los mismos poderes de dominación, es muy difícil que en efecto se ejerzan los derechos. Además, si solo la ley pudiera garantizar la concreción de derechos, no habría que educarnos en democracia. De modo que hay que entender que los derechos humanos son parte de los andariveles de la lucha.

**Finalmente, ¿Qué nos puedes decir del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe, crees que se encuentra en un nivel de resistencia, institucionalidad o continúa siendo un proyecto?**

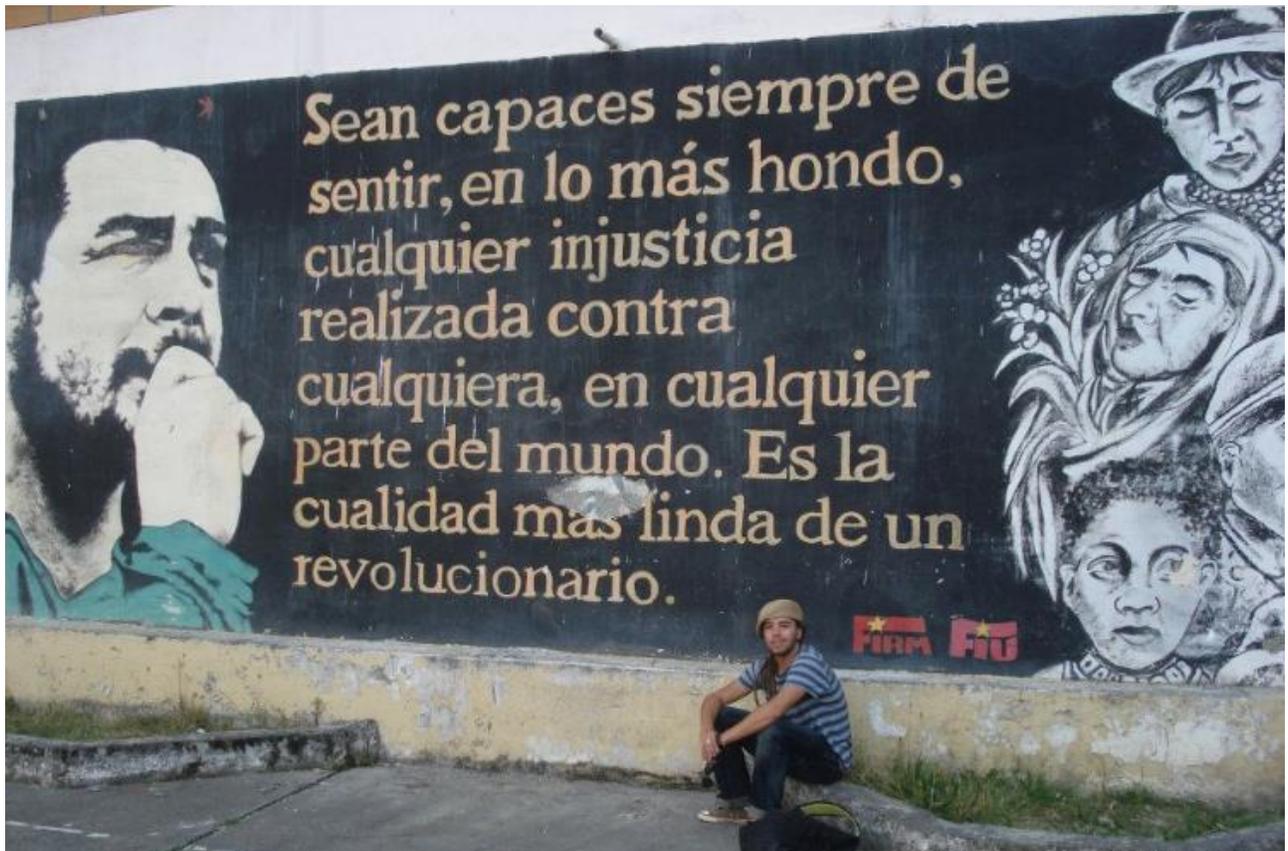
La educación siempre es un proyecto, porque siempre está alimentando las preguntas principales. Es más, nunca debería dejar de ser un proyecto, porque tiene que ir cambiando según el momento histórico. Estuvimos felices cuando logramos el derecho al voto de los analfabetos y la felicidad se incrementó con los programas posteriores de alfabetización, pero sirvió para ese momento, para esa lucha. Posteriormente, su importancia fue insuficiente. Ser alfabeto solamente sirve para acabar la escuela, incluso, puede ser de utilidad para la vida universitaria. Actualmente, ya no es suficiente tener un título universitario, ya que no garantiza la aplicabilidad de los conocimientos para la vida, aspecto que constituye un tramo completamente distinto.

Además, el ejercicio de la gobernanza, que implica el acceso, el desarrollo, y la pertinencia educativa, es también un proceso que no acaba, porque es dinámico. La confusión está en que al conseguir determinadas metas inmediatamente las damos por satisfechos y no interpelamos más en dirección a las nuevas problemáticas. Ocurre que algo es útil en un momento de la historia y después se vuelve obsoleto, porque las necesidades se incrementan y, con ellas, los niveles de insatisfacción. Incluso, en algunos casos puede agravarse las condiciones previas, como ocurre en varios lugares de América Latina. En ocasiones, uno se pregunta de qué sirve haber luchado tanto por los derechos humanos, cuando estamos en franco retroceso frente a algunas de las políticas públicas. No obstante, eso no significa que estamos de caída, sino que estamos interpelando nuestra propia historia.

Por otro lado, estoy impresionada por el surgimiento de nuevos procesos en el movimiento indígena, creo que hay espacios para la autocrítica, para detectar en dónde se falló, y eso es saludable. Pienso que hay que articularse a las bases que sustentan a la propia organización. Creo que desde esta perspectiva es posible volver a pensar el proyecto político educativo, teniendo en cuenta otras reflexiones emergentes, en sintonía con el momento actual. Por ejemplo, urgen posicionamientos sobre el cambio climático. No podemos pensar como pensábamos hace cuarenta años. El brutal exterminio de la naturaleza ha causado cambios irreversibles en el planeta. Un ejemplo de esto se visualiza en la desertificación de territorios de Ecuador. Sin embargo, conviene mencionar grandes avances en materia conceptual sobre los derechos, como ocurre en Ecuador y en Bolivia. Gracias a la lucha social, se ha constitucionalizado el tema de los derechos de la naturaleza. Esta iniciativa nos obliga a tener una postura que mitigue el caos de la degradación ambiental. La educación debe ir por este rumbo, pero sin caer en procesos institucionales que nos alejen de las prioridades de un proyecto educativo hacia el cambio de era.

Terminamos la entrevista. Nos dirigimos al balcón, para gozar del hermoso paisaje y para ritualizar silenciosamente el diálogo producido.

## INVESTIGACIONES EN **CURSO**



Mural ubicado en la Universidad de Loja, Ecuador. Fotografía de Javier Collado Ruano, 2016

# Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos

## Interculturalidade e descolonialidade: desafios epistemológicos

### Interculturality and Decoloniality: Epistemological Challenges

Javier Collado Ruano  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
javier.collado@unae.edu.ec

**Resumen:** El objetivo del artículo es reflexionar sobre los retos y desafíos epistemológicos de la interculturalidad y la descolonialidad. Por eso el trabajo identifica y define las diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas que han emergido desde la mitad del siglo XX: la multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. También se aborda la globalización desde un pensamiento fronterizo enfocado en la "epistemología del sur". Como resultado, se concluye que es necesaria una ecología de saberes para crear "otros mundos posibles" que nos permitan lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pactados por los Naciones Unidas.

**Palabras clave:** interculturalidad, ubuntu, globalización, descolonialidad, epistemología.

**Resumo:** O objetivo do artigo é refletir sobre os desafios epistemológicos da interculturalidade e da descolonialidade. Por isso o trabalho identifica e define as diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas que surgiram desde meados do século XX: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Aborda-se a globalização partir dum pensamento de fronteira focado na "epistemologia do Sul". Como resultado, conclui-se que uma ecologia de saberes é necessária para criar "outros mundos possíveis" que nos permitem alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) acordados pelas Nações Unidas.

**Palavras-chave:** interculturalidade, ubuntu, globalização, descolonialidade, epistemologia.

**Abstract:** The objective of this article is to reflect about the epistemological challenges of interculturality and decoloniality. For this reason, the work identifies and defines the different epistemological and methodological perspectives that have emerged since the mid-twentieth century: multidisciplinary, pluridisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity. It addresses the globalization from a border thinking focused on “south epistemology”. As result, it is concluded that ecology of knowledge is necessary to create “other possible worlds” with the aim to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs) agreed by the United Nations.

**Keywords:** interculturality, ubuntu, globalization, decoloniality, epistemology.

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 4 de enero de 2017

**Segunda versión:** 10 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 11 de enero de 2017

### **Citar este artículo:**

Collado Ruano, Javier. 2017. “Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos”. *Revista nuestraAmérica* 5 (9) enero-junio: 38-57

## 1. Iniciando...

Desde septiembre de 2015, los debates sobre filosofía política se están enfocando en las problemáticas socioecológicas que representan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) firmados por los Estados-Miembro de las Naciones Unidas. Los ODS son un reto planetario de carácter intercultural y transfronterizo que nos obligan a desarrollar formas epistemológicas alternativas de pensar y concebir la complejidad de los procesos globalizadores. Los ODS demandan una organización del conocimiento multi-, pluri-, inter- y transdisciplinar que den lugar a nuevas formas de articulaciones políticas específicas entre los campos de acción y reflexión. Afrontar los retos de gobernabilidad mundial requiere nuevas sinergias políticas de carácter *glocal* (Robertson 1992) que nos permitan caminar hacia el Buen Vivir.

El Buen Vivir es una propuesta política y filosófica basada en el “Sumak Kawsay”, una cosmovisión ancestral kichwa que comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Por esta razón, la promoción del Buen Vivir en los centros de enseñanza-aprendizaje constituye un paso firme para el cumplimiento de los ODS. Asimismo, las pedagogías decoloniales nos permiten repensar la gobernabilidad mundial desde prácticas educativas interculturales que ayudan a desaprender y reaprender, tanto a nivel material como intelectual. La descolonización es un proyecto inconcluso que nos obliga a discernir sobre los retos y desafíos epistemológicos de la educación intercultural, entendida como una herramienta político-pedagógica para la emancipación y la transformación social.

En este sentido, el pensamiento decolonial se nutre del diálogo inter-epistemológico que emerge de las realidades multifacéticas que estructuran nuestro sistema-mundo. De ahí que el horizonte pedagógico y decolonial adquieran su sentido político, social, cultural y existencial en la educación intercultural, donde se produce una praxis transformadora encaminada hacia el Buen Vivir. Al profundizar en la interculturalidad crítica, la pedagoga Catherine Walsh (2012, 156) la define como un “proyecto político-social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis educativa encaminada hacia lo decolonial”. La praxis decolonial requiere, en consecuencia, de una práctica político-educativa intercultural dirigida hacia la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales del ser humano con la Pachamama, nuestra Madre-Tierra, según la cosmovisión de los pueblos indígenas de los Andes.

Por eso la educación intercultural debe promover una visión crítica a escala multinivel, donde se puedan pensar los fenómenos que inter-retro-actúan de forma constante a escala local, nacional, regional y global. “La sostenibilidad no es sólo un problema entre nosotros los seres

humanos” explica la educadora ambiental María Novo (2009, 368), es también un problema gravísimo de “nuestras relaciones con la biosfera, de la forma en que nos apropiamos de los recursos, explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes, consideramos los límites de los ecosistemas...”. Por esta razón, el horizonte de la sostenibilidad *glocal* sólo será posible si logramos reorientar nuestros modelos de vida dentro de los límites biofísicos de la naturaleza, sin comprometer su regeneración ecosistémica ni el desarrollo digno de nuestras próximas generaciones.

Es urgente transformar el comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir. Para conseguir este fin, se necesitan nuevos horizontes epistemológicos que transformen de raíz la matriz productiva. Por eso el presente artículo identifica los diversos abordajes epistemológicos que co-existen en la filosofía, la ciencia y la educación con el objetivo de promover “otros mundos posibles” más sostenibles y resilientes con nuestra Madre-Tierra (Collado 2016a). En este sentido, los retos y desafíos epistemológicos que la educación intercultural enfrenta en el siglo XXI son abordados desde una reflexión epistémica descolonial y transfronteriza.

Conseguir los ODS para el año 2030 implica una ruptura radical con las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas del pasado. La educación tecnocrática, todavía vigente en la mayoría de ámbitos formales de todo el mundo, se basa en el modelo de organización social alienante que el capitalismo impuso con la Revolución Industrial y la creación de los Estados modernos. Este modelo educativo obsoleto sirve a los intereses de la economía y reduce a los estudiantes a consumidores sumisos y a ciudadanos pasivos. Por eso es importante reflexionar sobre la filosofía política, la educación intercultural y la llamada “epistemología del sur” desde un pensamiento fronterizo y descolonial.

## **2. Modelos epistemológicos para (re)pensar la interculturalidad**

La insostenibilidad generada por la sociedad post-industrial actual ha puesto de manifiesto la necesidad de crear, difundir y gestionar el conocimiento a través de nuevos enfoques epistemológicos. Es necesario cuestionar el legado hegemónico de la ciencia positivista de los siglos XVIII y XX. Si bien estas escuelas occidentales de reducción epistémica han permitido a la humanidad un desarrollo tecnológico y material, la especialización disciplinar ha puesto en jaque las fronteras conceptuales y metodológicas del reduccionismo epistemológico en que la ciencia moderna se apoyaba (Collado 2016c). Esta situación ha permitido la emergencia de nuevos diálogos entre las propias disciplinas científicas y otras epistemes en una ecología de saberes (Santos 2010a).

Simbólicamente, el pasaje del siglo XIX al siglo XX fue denominado como la *nueva Babel*. El *corpus* de conocimiento científico adquirido en ese período dio lugar a una “*inflación del conocimiento*” y a la división de la ciencia en una infinidad de disciplinas hiper especializadas. Esta situación llevó a Kuhn (1970) y a Feyerabend (1997) a introducir la noción de inconmensurabilidad del conocimiento en el año 1962. En este sentido, resulta elocuente la comunicación presentada por Julie Klein durante el “I Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad” de 1994. Klein (1994) señaló que de las 7 a 54 disciplinas identificadas entre 1939 y 1950, podrían constatarse 8.530 áreas del conocimiento en 1987. Esta *inflación del conocimiento* originó nuevos diálogos epistemológicos que hicieron repensar la interculturalidad y la descolonialidad desde nuevos enfoques.

En realidad, la cooperación entre disciplinas supone una fuente de innovación importante para comprender el fenómeno epistemológico de la educación intercultural. Esta cooperación se manifiesta como una nueva *frontera de pensamiento* necesaria para reformar los problemas derivados de la reducción y fragmentación a la que fueron sometidas la ciencia, la realidad humana y la estructura ontológica de la naturaleza. Estas interrelaciones disciplinares constituyen un diálogo epistemológico importante para que la filosofía política y la educación intercultural puedan caminar hacia el Buen Vivir y hacia las metas de los ODS. Al repensar la educación desde diferentes abordajes epistémicos se logra articular una formación humana enfocada en respetar las otras culturas y civilizaciones, así como a la propia naturaleza. Por eso es necesario identificar y definir las diferentes perspectivas epistemológicas que nos permiten abordar los retos de la interculturalidad y la descolonialidad.

Siguiendo la definición axiomática de Nicolescu (2008), se pueden sintetizar de la siguiente manera:

**Disciplinariedad**: Representa la forma de pensar la realidad conforme a las exigencias del método científico moderno, donde el conocimiento es fragmentado y convertido en objeto. El conocimiento se organiza en diversas disciplinas o áreas específicas, donde cada una de ellas posee sus propias reglas metodológicas. Esta situación produce una especialización atomizada del conocimiento. A su vez, las interrelaciones dentro de una disciplina, en función de su lógica interna, se definen como *intradisciplinariedad*.

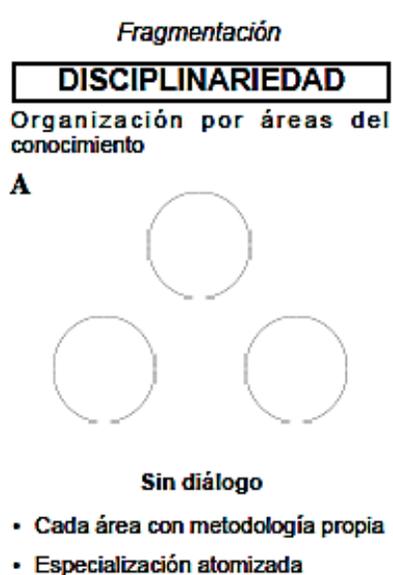


Figura 1.- Disciplinarietà. Elaboración propia.

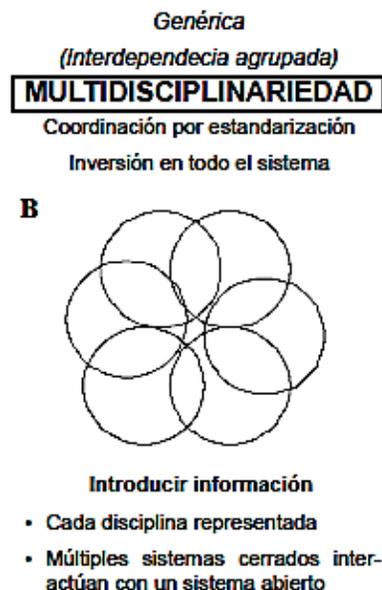


Fig 2. Multidisciplinarietà. Elaboración propia.

***Multidisciplinarietà:*** Se ocupa de estudiar un tema de investigación desde varias disciplinas simultáneamente. Desde esta perspectiva, cualquier tema se verá enriquecido con la incorporación de los puntos de vista de varias disciplinas. Así pues, el enfoque multidisciplinario excede los propios límites disciplinarios, pero su objetivo sigue siendo limitado al marco de la investigación disciplinaria, ya que las disciplinas cooperan en forma mutua y acumulativa, pero no interactiva. Los profesionales implicados en una tarea multidisciplinaria adoptan relaciones de colaboración con objetivos comunes.

***Pluridisciplinarietà:*** Estudio de un objeto de una misma y única disciplina por varias disciplinas, situadas generalmente en el mismo nivel jerárquico, al mismo tiempo. El abordaje pluridisciplinario sobrepasa las disciplinas a través de una interacción o cooperación disciplinaria, donde los métodos propios de cada una son conservados, y cuya finalidad continúa inscrita en la estructura de investigación disciplinaria.

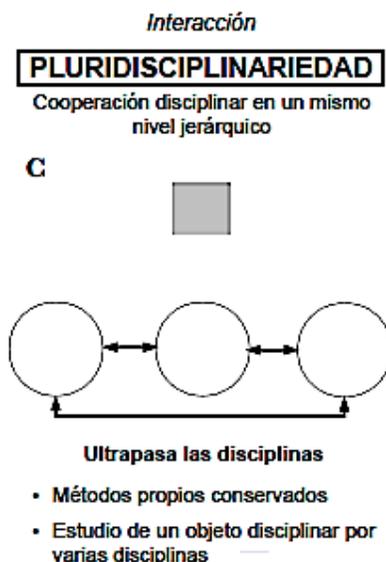


Fig 3. Pluridisciplinarietà. Elaboración propia.

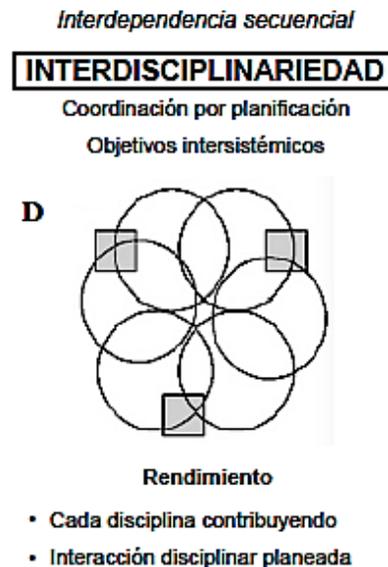


Fig 4. Interdisciplinarietà. Elaboración propia.

**Interdisciplinarietà:** Interacción prolongada y coordinada entre disciplinas académicas, llevando a la integración de los diferentes discursos y a la creación de un léxico o cuadro conceptual común. Se forman puentes entre las grietas de las estructuras disciplinares, llegando a formular una metodología común que trasciende la interface de las epistemologías de diferentes disciplinas. La interdisciplinarietà se organiza en dos niveles jerárquicos, puesto que se introduce un sentido de propósito cuando la axiomática común a un grupo de disciplinas se define en el nivel jerárquico inmediatamente superior. Se pueden distinguir 3 tipos de grados: a) de aplicación; b) epistemológico; c) de generación de nuevas disciplinas (ej.: Teoría del Caos, Cosmología Cuántica).

**Transdisciplinarietà:** Desarrollo de una axiomática general cruzando la esencia de las disciplinas. Interacción prolongada y coordinada entre disciplinas académicas y conocimientos producidos por los sujetos fuera de la academia, en un proceso de aprendizaje recíproco y sin jerarquía, para la resolución de determinados problemas complejos. Esa interacción genera un nuevo tipo de conocimiento al integrar diferentes discursos disciplinares y de conocimientos no académicos (pueblos originarios, espirituales, artísticos, etc.), mediante la formulación metodológica de una *ecología de saberes* que trasciende la interfaz epistemológica de todos ellos. Compete a la meta punto de encuentro entre las disciplinas y a la concepción “entre, a través y más allá de las disciplinas”. Su objetivo es la comprensión ética del mundo presente y la promoción de una cultura de

paz y el desarrollo sostenible, para el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento.

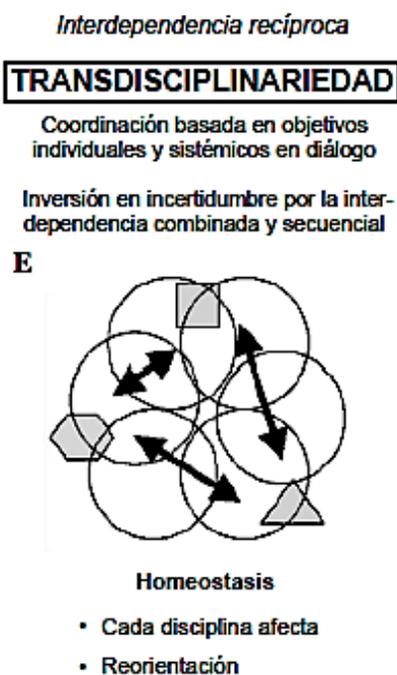


Fig 5. Transdisciplinariedad. Elaboración propia.

Como vemos, en las últimas décadas el conocimiento viene organizándose a través de nuevos acercamientos metodológicos que nos permiten aproximarnos a la compleja red de fenómenos sociales y naturales que constituyen el sistema-mundo (Wallerstein 1997). Gracias a estos abordajes metodológicos se puede discurrir que la cosmovisión que tenemos de nuestro entorno paradigmático son interpretaciones de la realidad en que vivimos, las cuales reflejan, a su vez, el cuadro epistemológico que engloba los paradigmas sociales existentes. Es decir, el modo introspectivo en que experimentamos y comprendemos los procesos que condicionan las formas de entendimiento e interpretación del mundo están en el núcleo mismo de las creencias paradigmáticas de una determinada época histórica.

De este modo, la hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior. Esta reflexión conceptual de paradigma es fundamental para comprender los procesos de control simultáneo en las relaciones lógicas y semánticas de un determinado discurso que privilegia ciertos tipos de

relaciones en detrimento de otras (Morin2008). Es lo que ocurre con el discurso cultural actual impuesto por el occidente capitalista al afirmar que todo crecimiento económico es bueno por sí mismo. Al postular que los niveles de calidad humana se miden por el PIB de un país se comete un fraude intelectual de peligrosas consecuencias en la era de la crisis ecológica global (Riechmann 2014).

Si bien el capitalismo ha traído enormes beneficios materiales, su visión funcionalista subordina todo al máximo beneficio económico y al consumo indiscriminado en detrimento de la naturaleza (Collado 2016d). Todo lo que consumimos proviene de la regeneración biofísica de la Pachamama, que ya no da cuenta de los recursos demandados para mantener esta ilusión epistémica de crecimiento. Por eso es fundamental que la educación intercultural desarrolle modelos de colaboración epistemológica multi-, pluri-, inter- y transdisciplinar. Salir de las dinámicas fatalistas que nos conducen al colapso ecológico y a la barbarie nuclear requiere una profunda transformación paradigmática. Es necesaria una visión descolonial de la filosofía, la política, la ciencia, la economía y la educación para reformular la relación que los humanos ejercemos sobre la naturaleza (Collado 2016c). El pensamiento de frontera también alberga la estrategia de desafiar a las clases poderosas para lograr un mundo cosmopolita e intercultural orientado hacia el buen vivir, la justicia social y la equidad entre la emergente ciudadanía mundial.

### **3. “Un Paradigma Otro”: una perspectiva epistémica del Sur**

En las últimas décadas se ha perfilado un nuevo tipo de reflexión epistemológica descolonial que revaloriza el papel de la ciudadanía mundial del sur. Esta corriente de pensamiento cuestiona la dominación epistemológica occidental que eliminó y descontextualizó, durante siglos, el saber de los pueblos y de las naciones colonizadas. Se trata de una visión epistemológica conocida como *epistemología del sur* que se caracteriza por albergar un diálogo horizontal con los conocimientos de los *subalternos colonizados*. Entre los pensadores más destacados están Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Ebrahim Moosa, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Mogobe Ramose, Amima Mama, Paulin Hountondji, Rinajit Guha, Gayatri Spivak, Edward Said, Raewyn Connell, Dipesh Chakrabarty, Partha Chatterjee y otros muchos.

Esta corriente de pensamiento fronterizo cuestiona críticamente la historiografía que narra la modernidad y la postmodernidad desde posiciones eurocéntricas y occidentales. En este movimiento intelectual convergen diferentes líneas filosóficas, políticas y epistemológicas entre pensadores que reivindican *la presencia* del sur global para transgredir el paradigma de colonialidad epistémica occidental de la sociedad globalizada actual. Una

epistemología del sur que, en definitiva, “se asienta en tres orientaciones: aprender que existe el Sur; aprender a ir para el Sur; aprender a partir del Sur y con el Sur” (Santos 1995, 508).

Al buscar principios políticos, éticos, económicos y epistémicos distintos de la civilización neoliberal actual, Walter Mignolo (2003) propone el concepto de “paradigma otro” en su obra *“Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo”*. En ella, Mignolo (2003, 20) llama “«paradigma otro» a la diversidad de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad”. Este es “el conector” entre quienes han sufrido el trauma, la ignorancia, la falta de respeto y la imposición del “progreso” como un valor del bienestar impuesto por la modernidad occidental.

«Un paradigma otro» es en última instancia el nombre que conecta formas críticas de pensamiento «emergentes» (como en la economía) en las Américas (latino/as; afroamericanos; americanos nativos; pensamiento crítico en América Latina y el Caribe), en el norte de África, en el África subsahariana, en el sur de India y en el sur de Europa, y cuya emergencia fue generada por el elemento común en toda esta diversidad: la expansión imperial/colonial desde el siglo XVI hasta hoy (Mignolo 2003, 20).

El “paradigma otro” tiene implícita la multirreferencialidad y la diversidad en la unidad del conocimiento, puesto que no tiene un autor de referencia ni un origen común. El “paradigma otro” está en armonía con el concepto de rizoma epistemológico de Deleuze y Guattari (2006), puesto que se trata de una corriente de pensamiento que aprehende las multiplicidades. Es decir, la genealogía de esta corriente epistemológica del sur se bifurca como el rizoma botánico entre la multiplicidad de historias locales y experiencias coloniales transformadas en crítica epistémica en diferentes espacios y momentos temporales. En última instancia, el “paradigma otro” es el pensamiento crítico y utópico que se articula en aquellos lugares donde la expansión imperial/colonial les negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro (Mignolo 2003, 20).

Esta visión significa que el “paradigma otro” no es coherente con el pensamiento epistemológico creado por la modernidad, pero tampoco con las críticas posmodernas eurocéntricas y occidentales circunscritas en el raciocinio de científicos y filósofos. La diferencia radica en que los intelectuales que critican la modernidad desde posicionamientos eurocéntricos y occidentales defienden “otro paradigma” posmoderno, uno “nuevo”. Por el contrario, el grupo de pensadores que adoptan la perspectiva epistemológica de descolonización abogan por “un paradigma otro”. La “otredad” del

paradigma que Mignolo plantea lleva implícita la negación de la “novedad” y de la “universalidad abstracta” del proyecto moderno que continúa colonizando de forma invisible las mentes de los individuos.

Según la visión *mignoliana*, el “paradigma otro” está formado por proyectos que tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad, es decir, por proyectos que surgen de la toma de consciencia de que no se trata de “diferencias culturales”, sino de “diferencias coloniales” que ocultan la colonialidad del poder. Esta toma de consciencia origina un “pensamiento fronterizo” cuya perspectiva de descolonización suscita al diálogo intercultural entre los movimientos sociales y los intelectuales para superar el dominio de la política cultural colonial. Un buen ejemplo es el Foro Social Mundial llevado a cabo por un movimiento heterogéneo e intercultural que aboga por una alter-globalización diferente.

Este pensamiento fronterizo emergente permite (re)cartografiar las culturas académicas y no académicas, uniendo y borrando las fronteras entre el conocer sobre y conocer desde. Sin embargo, la globalización supone una paradoja al establecer y demoler fronteras simultáneamente. De ahí que las viejas historias locales estén emergiendo para proyectarse en el futuro, lo que significa la “*diversidad como proyecto universal*” (Mignolo 2003, 390). Un buen ejemplo son los movimientos indígenas en América Latina, como el protagonizado por la guatemalteca Rigoberta Menchú, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994 en México, o la movilización indígena de la hondureña Berta Cáceres. Son paradigmas epistémicos que trascienden las directrices racionales occidentales que buscan ordenar y controlar el cambio social.

Desde una perspectiva similar, Boaventura de Sousa Santos (1995, 2010a, 2010b) defiende una transición paradigmática que origine un “nuevo sentido común”. La visión monocultural que se viene imponiendo globalmente desde occidente como paradigma moderno es una versión construida en base a las necesidades de dominación colonial. La colonización es la otra cara de la moneda de la modernidad. Las experiencias culturales y epistemológicas que no estaban alienadas con el padrón moderno colonizador y capitalista eran reducidas, marginadas y relegadas a un segundo plano. Por eso Santos (2010b) defiende que es posible combatir la monocultura a partir de una iniciativa inter-epistemológica asentada en una ecología de saberes y en las relaciones interculturales entre tradiciones:

Siendo infinita, la pluralidad de saberes existentes en el mundo es intangible en cuanto tal, ya que cada saber sólo da cuenta de ella parcialmente, a partir de su específica perspectiva. Pero, por otro lado, como cada saber sólo existe en esa pluralidad infinita

de saberes, ninguno de ellos se puede comprender a si mismo sin referirse a los otros saberes. El saber sólo existe como pluralidad de saberes tal como la ignorancia sólo existe como pluralidad de ignorancias. Las posibilidades y los límites de comprensión y de acción de cada saber sólo pueden ser conocidas en la medida en que cada saber se propone una comparación con otros saberes. Esa comparación es siempre una versión contraída de la diversidad epistemológica del mundo, ya que esta es infinita. Es, pues, una comparación limitada, pero es también un modo de presionar al extremo los límites y, de algún modo, de sobrepasarlos y dislocarlos. En esa comparación consiste lo que designo por ecología de saberes (Santos 2010b, 543).

La diversidad epistemológica y cultural implica que los individuos hagamos una selección hermenéutica con los saberes paradigmáticos que interactúan en nuestro contexto dado. Esta dificultad es reconocida por el Santos (2010b) al expresar que la ecología de saberes confronta dos problemas: “a) cómo comparar saberes dada la diferencia epistemológica; b) cómo crear un conjunto de saberes que participa de un ejercicio dado de ecología de saberes ya que la pluralidad de saberes es infinita” (Santos 2010b, 544). Para el primer problema de comparar saberes epistémicos diversos, Santos (2010b, 545) propone la traducción recíproca entre “señales, símbolos, conjeturas, enigmas, pistas, preguntas, paradojas, ambigüedades, etc.”. Para el segundo problema, Santos (2010b) aboga por la artesanía de las prácticas, es decir, un descentramiento de los saberes que promocióne prácticas sociales eficaces y libertadoras a partir de una interpelación cruzada de los límites y de las posibilidades de cada uno de los saberes en presencia. Por ejemplo, “la preocupación de la preservación de la biodiversidad puede llevar a una ecología entre el saber científico y el saber campesino o indígena” (Santos 2010b, 546). Pero en ambos problemas se denota una asimetría compleja entre saberes epistemológicos que se manifiestan en mayor medida como asimetrías políticas.

Al maximizar esta asimetría se incrementa la ignorancia respecto a otros saberes, llegando a declarar su inexistencia: “A este modo lo llamo fascismo epistemológico porque constituye una relación violenta de destrucción o supresión de otros saberes” (Santos 2010b, 544). En otras palabras, la supresión forzosa de conocimientos indígenas y ancestrales llevada a cabo por la colonización europea- que todavía continúa hoy en día con nuevas formas neoliberales-, es una forma de “epistemicidio” que empobrece al ser humano en su totalidad. Por el contrario, al reconocerse esta asimetría entre los propios saberes, se minimiza la diferencia epistemológica mediante comparaciones y traducciones interculturales que posibilitan el entendimiento horizontal. Por eso Santos (2010a, 2010b) propone valorizar la diversidad de los saberes para que la intencionalidad y la inteligibilidad de las prácticas sociales sea lo más amplia y democrática posible. Esta ecología de saberes es, en definitiva,

una opción política, educativa y epistemológica que trasciende el fascismo epistemológico impuesto por la expansión colonial europea.

Desde una perspectiva similar, el teórico político peruano Aníbal Quijano desarrolla el concepto de *colonialidad* a partir de un análisis de la situación latinoamericana. Influenciado por Marx y Gramsci, Quijano (2001, 2010) hace una interpretación epistémica de la situación de dominación presente en el Sur global. La destrucción de la colonialidad del poder es uno de los factores determinantes de la lucha contra el padrón universal del capitalismo eurocéntrico/moderno. “La «racionalización» de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geoculturales fue el sustento y la referencia legitimadora fundamental del carácter eurocéntrico del padrón de poder, material e intersubjetivo” (Quijano 2010, 119-120). El pensador peruano cuestiona la naturalización de las experiencias, las identidades, las relaciones históricas de la colonialidad y la distribución geocultural del poder capitalista mundial, estableciendo un esquema para el estudio de estas implicaciones paradigmáticas: 1) Colonialidad de la clasificación social universal del mundo capitalista; 2) Colonialidad de la articulación política y geocultural; 3) Colonialidad de la distribución mundial del trabajo; 4) Colonialidad de las relaciones de género; 5) Colonialidad de las relaciones culturales o intersubjetivas; y 6) Dominación/explotación, colonialidad y corporeidad.

En este análisis diferencial de colonialidad también destaca la propuesta de geopolítica descolonial del especialista en estudios étnicos Nelson Maldonado-Torres (2010), al analizar críticamente que la filosofía moderna occidental ha convertido a Europa en el centro epistémico del mundo.

De un modo complementario, Ramón Grosfoguel (2006) propone ampliar el debate epistémico sobre descolonialidad y capitalismo global desde una perspectiva crítica del nacionalismo, del colonialismo y del fundamentalismo (sea éste eurocéntrico o del llamado Tercer Mundo). La crítica epistemológica que Grosfoguel (2006) realiza sobre los estudios dedicados a la globalización, a los paradigmas de la economía política y a los análisis del sistema-mundo, es que estos no se desprenden de la matriz epistémica del poder: para salir del paradigma epistémico eurocéntrico, occidental, moderno, colonial, capitalista y patriarcal, Grosfoguel (2006) apunta experiencias alternativas construidas a partir de un pensamiento de frontera, cuyos proyectos tienen como objetivo la emancipación de las relaciones de poder en el sistema-mundo.

Al preguntarse: “¿cómo se ve el sistema-mundo si movemos el locus de enunciación del hombre europeo a una mujer indígena en América, a, digamos, Rigoberta Menchú, en Guatemala, o a Domitila, en Bolivia?”, Grosfoguel (2006, 24) consigue desplazar el lugar

desde el cual están pensados los paradigmas. Este planteamiento intercultural pone en tela de juicio la perspectiva económica reduccionista hegemónica del sistema-mundo. De manera simultánea, la colonización de América a finales del siglo XV ocasionó una compleja jerarquía epistémica monocultural impuesta por el “hombre europeo, capitalista, militar, cristiano, patriarcal, blanco, heterosexual” (Grosfoguel 2006, 25). Si bien Occidente también presenta tendencias anticoloniales, el planteamiento de una perspectiva subalterna étnico-racial consigue transgredir y descolonizar los paradigmas epistémicos tradicionales donde la economía política conceptualiza al capitalismo como un sistema global o mundial.

Los procesos y las dinámicas neoliberales que la globalización viene desarrollando han creado una lógica epistémica paradigmática donde se prima el beneficio económico del mercado frente a la dignidad, la seguridad e incluso la misma supervivencia del ser humano. Existe la sensación de que la vida ha dejado de constituir el valor central del proyecto civilizatorio humano en la Tierra. El mundo sagrado de los pueblos originarios, donde la naturaleza es venerada por su carácter mágico, se ha visto remplazado por paraísos fiscales que satisfacen la avaricia y la codicia mercantil humana.

Ante esta peligrosa situación que se evidencia particularmente en el Sur global –a excepción de Australia y Nueva Zelanda-, el filósofo especialista en ciencias políticas y relaciones internacionales Mogobe Ramose (2010, 179) analiza la globalización a partir del concepto *ubuntu*, preguntándose: “¿puede la filopraxis *ubuntu* ser una de las respuestas al fundamentalismo económico contemporáneo en forma de globalización?”. *Ubuntu* es uno de los conceptos filosóficos, ontológicos y éticos africanos que actúa como principio organizador esencial de los pueblos que hablan lenguas Bantúes, los cuales permanecen abiertos a cooperar con todos los seres humanos del mundo que buscan sustituir el fundamentalismo económico imperante en la globalización por la preservación de la vida.

Como es sabido, las lenguas bantúes constituyen una subfamilia de lenguas Níger-Congo que son habladas en Angola, Botsuana, Camerún, Gabón, Kenia, Malawi, Mozambique, Namibia, República Democrática del Congo, República del Congo, Sudáfrica, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue. Para Ramose (2010, 181) “la globalización puede ser cultural, religiosa, política y económica, [siendo] posible describir tal situación como una condición de dominación epistemológica empeñada en suprimir la búsqueda de reconocimiento mutuo y de paridad”. Las raíces de la globalización están profundamente arraigadas a la Revolución Industrial y con la subsecuente imposición global de este modelo mono cultural económico a través de la colonización durante los viajes de “descubrimiento”. A pesar de la descolonización y la “reconquista” de la soberanía de los Estados-Nación (casi siempre con largas guerras de independencia), las redes económicas de dominación han permanecido

en todo el Sur global por la búsqueda incansable de mano de obra barata en la “periferia” del mundo. En palabras de Ramose:

El desplazamiento de la industria, la desregulación, las redes y la obtención del máximo lucro a cualquier costo constituyen el dogma de la religión del fundamentalismo económico. Las sacerdotisas y los sacerdotes de esta religión predicar apenas el evangelio y veneran apenas un dios, principalmente, el lucro del mercado. Para ellos, el mercado es el poder financiero que sustenta la contradicción del espacio, del tiempo y de la política, sin importarles las posibles consecuencias humanas y ambientales. La obtención de lucros sin restricción es su principal meta. Bendecidos, por tanto, son los creadores del lucro infinito, pues ellos substituyeron la ilusión del cielo eterno por el lucro infinito del mercado (Ramosé 2010, 183-184).

Al identificar la dominación económica, política, epistemológica y cultural, Ramosé cuestiona la religión del fundamentalismo económico presentando la alternativa africana *Ubuntu* como una propuesta que inspira otra forma de ser y estar en el mundo. “*Ubuntu* indica, por tanto, una acción particular ya realizada, una acción o estado duradero de ser y una posibilidad para otra acción o estado de ser” (Ramosé 2010, 211). De este modo, la filosofía africana *Ubuntu* reconoce que los procesos de intercambio perpetuo de flujos de energía, adyacente en las fuerzas de la vida en la naturaleza, no pertenecen a nadie. Haciendo alusión a dos tesis encontradas en la mayoría de lenguas africanas, “*Motho ke motho ka batho*” y “*Feta kgomo o tshwaremotho*”, este pensador intercultural procura problematizar con la organización social y económica mundial para crear una nueva perspectiva epistémica en el debate internacional de los derechos humanos.

El significado esencial del primer aforismo postula que “ser humano es afirmar la humanidad propia a través del reconocimiento de la humanidad de los otros y, sobre tal embasamiento, establecer relaciones humanas respetuosas para con ellos” (Ramosé 2010, 212). Este principio de reconocimiento mutuo significa que el ser humano individual es un sujeto (y no un objeto) de valor intrínseco en sí mismo, en la medida en que reconoce la dignidad del otro. Despreciar al otro significa despreciarse a sí mismo. Los individuos somos entidades inacabadas que sólo revelamos nuestras potencialidades y habilidades a través de las relaciones humanas. En la línea de este argumento, Ramosé (2010, 212) señala que “la filosofía africana indígena de los derechos humanos avanza a partir de la dignidad del ser humano y de la negación del absolutismo y del dogmatismo”.

Por otro lado, el segundo aforismo significa que cuando una persona se encuentra en la disyuntiva de escoger entre la riqueza y la preservación de la vida de otro ser humano, debe

optar por la preservación de la vida. Según esta premisa filosófica y política, el ser humano individual debe ser considerado como el valor básico y principal de todos los valores, ya que la organización social y política basada en la riqueza es la fuente de conflictos y guerras. En este aforismo africano existe una gran diferencia conceptual con la filosofía occidental de los derechos humanos. Si bien la concepción occidental también parte del principio de que el ser humano individual es el principal criterio de valor, hace mayor énfasis en “la idea del ser humano como una entidad fragmentada sobre la cual los derechos pueden ser agregados en la base de contingencia”, a diferencia de la concepción africana que “subraya la idea del ser humano como una totalidad, teniendo sus derechos asegurados como tal” (Ramose 2010,213). La toma de consciencia entre las diferencias epistémicas de la filosofía occidental y la filosofía africana deben guiarnos para articular propuestas políticas específicas de acción y reflexión en la educación intercultural.

Para superar el paradigma de insostenibilidad planetaria que la globalización capitalista ha impuesto en la Pachamama, es necesario un diálogo intercultural crítico donde prevalezca la opción de preservar la vida frente a las lógicas de enriquecimiento materialista. Alcanzar los ODS para 2030 conlleva hacer una profunda autocrítica de la irracionalidad económica de la globalización, abordando la política internacional a través de una nueva concepción pluralista y polilógica de la cultura humana. Por este motivo, resulta imprescindible que todos los actores socio-educativos promovamos la filosofía africana *Ubuntu* mediante un pensamiento fronterizo. La simbiosofía pluricultural *Ubuntu* constituye un elemento emergente para la gestión ética de nuestro futuro común como especie en armonía con las otras formas de vida en la naturaleza.

#### **4. Reflexiones para construir “otros mundos posibles”**

Estas perspectivas de intelectuales latinoamericanos y africanos ponen en evidencia la influencia nociva de la colonialidad, así como la subsecuente imposición de saberes epistémicos europeos y occidentales. Estas perspectivas epistemológicas del sur nos obligan a pensar los ODS desde un marco pluriversal y multirreferencial, en vez de un único modelo monocultural que intente concretizarse como un diseño global. El único proyecto universal posible se nutre de la diversidad epistémica, por eso la educación libertadora e intercultural no debe caer en el “epistemicidio”. El reconocimiento democrático de otras cosmovisiones epistemológicas provenientes de los pueblos indígenas originarios y ancestrales debe reconceptualizar los debates de filosofía política y educativa. Por eso es fundamental construir un mundo donde otros mundos sean posibles.

Construir el Buen Vivir y otros mundos posibles implica reconocer la diversidad cultural de toda la humanidad. La ciudadanía mundial debe aprender a reconciliar el pasado, el presente y el futuro, con el fin de crear una civilización planetaria en armonía sostenible con la Madre-Tierra (Collado 2016b). Al pensar y concebir el Buen Vivir desde una visión intercultural crítica y descolonial, se origina un lugar de enunciación epistémico y geopolítico donde la descolonización no es sólo una cuestión intelectual y política, sino también existencial (Walsh 2012). Aquí radica la importancia de gestionar el conocimiento de forma multi-, pluri-, inter-, y transdisciplinar para crear diálogos inter-epistemológicos que originen futuros distintos mediante una ecología de saberes.

Los ODS nos recuerdan que estamos ante una encrucijada histórica que concierne a toda la ciudadanía mundial, sin importar nuestra raza, etnia, cultura, religión o nacionalidad jurídica. La amenaza de un holocausto nuclear y las previsiones de un *colapso ecológico* (cambio climático, calentamiento global, pérdida de la biodiversidad, etc.) nos compela a desarrollar una profunda transformación en las relaciones del ser humano consigo mismo, con el otro, con la naturaleza y con lo sagrado. Por eso la educación intercultural debe integrar conocimientos (creencias indígenas, conceptualizaciones artísticas, intuición espiritual, demostración científica, etc.) de forma horizontal y complementaria, ya que ninguno de ellos podrá nunca albergar un entendimiento completo y definitivo. El conocimiento está abierto a una unidad infinita.

El reconocimiento de la inconmensurabilidad del conocimiento nos obliga a asumir que cualquier teoría científica, creencia cultural, doctrina política o dogma religioso, serán siempre aproximaciones limitadas a la compleja red de fenómenos que interactúan constantemente en la estructura ontológica de la realidad. Hacer frente a las problemáticas socioecológicas de los ODS requiere una ecología de saberes que logre interconectar a naciones y pueblos de todo el mundo, sin privilegiar espacio o tiempo cultural que juzgue o jerarquice la convivencia del ser humano en la Pachamama. Es urgente cuestionar nuestro futuro común como especie en una sociedad-mundo enferma endémicamente.

Al tomar conciencia de la patología social de la matriz productiva que domina el sistema-mundo, se hace evidente la necesidad de reaccionar en este preciso instante para aliviar los efectos de un cambio climático que ya se ha iniciado. Continuando con los mismos modelos de pensamiento monocultural, organización socio-económica insostenible, uso de energías contaminantes, destrucción de los ecosistemas naturales y confrontación bélica, se concluye que sólo estaremos acelerando los procesos que degradan a la naturaleza. En este sentido, el sociólogo y analista del sistema-mundo Immanuel Wallerstein (1997, 91) acierta al señalar que “el nuevo tema geocultural ya ha sido proclamado: es el tema de la identidad; identidad

en cuanto incrustada en un concepto huidizo llamado «cultura» o, para ser más exacto, «culturas»”.

En efecto, los acercamientos epistemológicos multi-, pluri-, inter-, y trans- que se han explicado, nos permiten concebir nuestra identidad como una construcción de múltiples relaciones naturales y sociales. Toda cultura es más o menos híbrida, mestiza, hecha de cruces y retro-alimentaciones. No existen culturas perfectas ni acabadas. Toda cultura tiene suficiencias, insuficiencias, funcionalidades y disfuncionalidades. Como señala Dussel (2006, 20), “las «eticidades» de la humanidad se fueron generando en torno y desde un sistema asiático-africano-mediterráneo, que desde el siglo XV es, por primera vez, un «sistema mundial»”. Por eso se concluye que la consecución de los ODS requiere un diálogo intercultural sin jerarquizaciones que desarrolle y potencialice alternativas epistémicas de cada cultura, puesto que sólo la fecundación transcultural entre los pueblos nos podrá salvar de la barbarie a la que estamos encaminados como especie biológica en la Pachamama.

## **Bibliografía**

Collado Ruano, Javier. 2016a. *Paradigmas epistemológicos en Filosofía, Ciencia y Educación. Ensayos Cosmodernos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

\_\_\_\_\_. 2016b. “Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la educación para la ciudadanía mundial”. *Educere* 65 (enero-abril): 113-129.

\_\_\_\_\_. 2016c. “Epistemología del Sur: una visión descolonial de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. *Sankofa* 17: 137-158.

\_\_\_\_\_. 2016d. “La huella socioecológica de la globalización”. *Sociedad y Ambiente* 11: 92-121.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari. 2006. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Dussel, Enrique. 2006. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

Feyerabend, Paul. 1997. *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. 3ª ed. Madrid: Tecnos.

Grosfoguel, Ramón. 2006. "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa* 4: 17-48.

Klein, Julie Thompson. 1994. Notes Toward a Social Epistemology of Transdisciplinarity. Comunicación presentada en el "I Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad", 2 a 7 de noviembre 2014, Arrábida, Portugal.

Kuhn, Thomas. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: the University of Chicago.

Mignolo, Walter. 2003. *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

\_\_\_\_\_. 2001. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: El signo.

Morin, Edgar. 2008. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nicolescu, Basarab. 2008. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.

Novo Villaverde, María. 2009. *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Ed. Universitas.

Quijano, Aníbal. 2001. Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, ed. Walter Mignolo, 117-132. Buenos Aires: El signo.

\_\_\_\_\_. 2010. Colonialidade do poder e classificação social. En Santos y Meneses 2010, 84-130.

Ramose, Mogobe B. 2010. Globalização e Ubuntu. En Santos y Meneses 2010, 175-220.

Riechmann, Jorge. 2014. *Un buen encaje en los ecosistemas*. 2ª ed. (revisada) de *Biomímesis*. Madrid: Ed. Catarata.

Robertson, Roland. 1992. *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: SAGE.

Santos, Boaventura de Sousa. 1995. *Toward a New Common Sense: Law, Science, and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. 2010a. Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Santos y Meneses 2010, 31-83.

\_\_\_\_\_. 2010b. Um Ocidentenão-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pacal. En Santos y Meneses 2010, 519-562.

Santos, Boaventura de Sousa y Maria Paula Meneses, coords. 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Torres, Nelson. 2010. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. En Santos y Meneses 2010, 396-443.

Wallerstein, Immanuel. 1997. *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.

Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala.

Walsh, Catherine (ed). 2013. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito: Abya-Yala.



<http://cee.edu.mx/home/acompanamiento-al-instituto-superior-intercultural-ayuuk-para-el-diseno-de-una-licenciatura-en-educacion-intercultural/>

# Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en **tensión**

Os efeitos da diferença étnica no programa de educação superior no México: educação intercultural em **tensão**

Effects of Ethnic Difference in Higher Education Academic Programs in Mexico: Intercultural Education in **Tension**

Yasmani Santana Colin

Doctorando en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México  
yasmanisantanaolin@gmail.com

**Resumen:** El presente artículo se enmarca en la discusión sobre los espacios de educación superior que están demandando los jóvenes indígenas en el país. Planteo que pese a la creación de modelos educativos interculturales y "autónomos", miembros de comunidades indígenas buscan oportunidades de acceso a las universidades convencionales, en distintas áreas del conocimiento. Mi intención es visibilizar los efectos de la educación diferenciada -para indígenas y no indígenas- a partir de la emergencia, particularmente, de las Universidades Interculturales orientadas específicamente a la población indígena, lo que genera constante tensión por la definición y praxis de la interculturalidad.

**Palabras clave:** diferencia étnica, educación superior, educación intercultural.

**Resumo:** O presente artigo parte da discussão sobre a exigência de espaços de educação superior para os jovens indígenas no país. Eu argumento que, apesar da criação de modelos educativos interculturais e "autônomos", membros de comunidades indígenas buscam oportunidades de acesso às universidades convencionais, em distintas áreas do conhecimento. Minha intenção é tornar visíveis os efeitos de uma educação diferenciada -indígenas e não indígenas- a partir da emergência, particularmente, das universidades interculturais orientadas especificamente a população indígena, o que gera constante tensão para a definição e praxis da interculturalidade.

**Palavras-chave:** diferença étnica, educação superior, educação intercultural.

**Abstract:** This paper is framed in the discussion about the spaces of higher education that indigenous youth are demanding in Mexico. I argue that despite the creation of intercultural and “autonomous” education models, members of indigenous communities still look for opportunities to access conventional universities in different knowledge areas. My intention is to make visible the effects of a differentiated education –indigenous and non-indigenous– from the moment Intercultural Universities emerge targeting specifically indigenous population, since it seems that differentiated education generates constant tension due to the definition and praxis of interculturality.

**Key words:** ethnic difference, higher education, intercultural education.

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 19 de diciembre de 2016

**Segunda versión:** 6 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 9 de enero de 2017

#### **Citar este artículo:**

Santana Colin, Yasmani. 2017. “Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión”. *Revista nuestraAmérica* 8 (9) enero-junio: 59-76

## **1. Breve panorama general de acceso a la educación superior para los pueblos indígenas en México**

El acceso a la educación superior es una realidad muy lejana para la mayoría de las y los jóvenes en nuestro país; de acuerdo con las cifras oficiales, sólo tres de cada diez personas entre los 18 y los 24 años de edad se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior, lo cual es una de las más claras muestras de la exclusión y la insuficiencia de oportunidades. Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, en México había un total de un millón 948 mil 965 mujeres y hombres entre los 18 y los 24 años de edad; de ellos, un millón 401 mil 20 no tenían la oportunidad de asistir a ninguna institución de educación superior (Fuentes 2013).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de los países que componen el organismo, México es merecedor de uno de los porcentajes más bajos de jóvenes que ingresa a la universidad. Si bien poco más de 2.93 millones de personas mayores a los 20 años se encuentran inscritos dentro de una institución de educación superior pública o privada, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ésta cifra representa únicamente al 24% de los jóvenes mayores de edad en todo México (Ruíz 2016).

Considerando lo anterior podemos decir que el acceso a la educación superior en México es un privilegio. La demanda por educación superior de jóvenes de distintos sectores sociales es abrumadora con respecto a los pocos espacios que ofrece el Estado mexicano.

Las oportunidades de educación superior para los miembros de comunidades indígenas son aún más complicadas. Las condiciones económicas, políticas, geográficas, culturales, lingüísticas, entre otras, han truncado, de alguna manera, el acceso y culminación de la educación superior para este sector social. Ciertamente, la población indígena que llega a la universidad es aún más escasa, se habla del 1 al 3 % de jóvenes indígenas que logran llegar a estos niveles de escolaridad (Schmelkes, s/f).

Aunque, aquí nos avocamos al nivel superior es importante decir que en todos los niveles educativos han existido carencias de todo tipo en los contextos indígenas, lo cual se verá reflejado posteriormente al querer acceder y culminar una carrera universitaria. Para Czarny (2006, 144) son distintos los aspectos que se identifican como dificultades que atravesaron la conformación de la educación escolar indígena, desde la formación de los maestros, las condiciones materiales y organizativas en que operaron las escuelas, así el abordaje pedagógico de lo cultural y lo lingüístico. Pese a estas condiciones, desde los años 60s y 70s se fue configurando un sector indígena con cierto grado educativo. No obstante, algunos investigadores ubican el acceso a la educación en distintos niveles, y de manera muy incipiente a la universidad, a partir de la consolidación de los Estados nacionales en América Latina en las primeras décadas del siglo XX:

Durante este período, América Latina vivió cambios de envergadura a partir de la crisis que experimentó el modelo oligárquico de desarrollo, cuya señal más temprana y dramática fue la Revolución Mexicana de 1910. Esta irrupción de lo popular y el acceso de los sectores medios al gobierno, traería consigo la modificación de los límites imaginarios de la nación, incorporando lo popular como un eje de legitimación de los discursos políticos. Se inaugura así el largo y azaroso período del Estado de Bienestar, que hizo posible el acceso de los sectores más desposeídos a la educación, a la salud y a la vivienda, a través de políticas públicas diseñadas desde las esferas estatales y que tuvieron como telón de fondo proyectos económicos de desarrollo industrial. (Zapata 2005 71)

Ibarra (1999, 79) apunta que los raros casos de universitarios y profesionales indígenas en los años setenta, actualmente ya no son una excepción. Médicos, abogados, arquitectos, antropólogos e ingenieros indígenas formados en universidades nacionales o extranjeras tienen ya cierta visibilidad. Lo cierto es que en los últimos años, la presencia de estudiantes indígenas en programas universitarios en México es cada vez más frecuente. Muchos de éstos han logrado concluir una carrera universitaria y han continuado sus estudios de posgrado en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Las políticas educativas, de una manera muy incipiente, comienzan a reconocer que existe un tipo de estudiante “no convencional” dentro del paradigma institucional, un tipo de intelectual que no se identifica en la tradición occidental. Como dijera Robert Dover (2004, 22), es una otredad étnica, de género y de clase, con una contribución científica sustantiva para la sociedad mayoritaria y para sus propias comunidades.

En México, se cuenta con la experiencia de las Universidades Interculturales creadas en 2003 cuyo propósito era ampliar los accesos de la población indígena a la educación superior. Las universidades interculturales son instituciones que se ubican en regiones con población mayormente indígena. Como su nombre lo indica, “aparentemente” no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar donde están ubicadas (Cf. Schmelkes 2008).

La demanda por las Universidades Interculturales en general surgió de los gobiernos estatales, apoyada en algunos casos -no en todos- por organizaciones indígenas locales (Schmelkes, 2016). El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (CGEIB 2009). Es por ello que a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el 2001, se busca una educación “incluyente” y de “calidad” con “pertinencia cultural y lingüística”, de acuerdo con la composición pluricultural del país.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>

La misión de estas Universidades Interculturales es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos, situación que hoy en día es tema de debate: se cuestiona por qué a los profesionistas indígenas se les confiere el trabajo con sus comunidades, mientras que a los jóvenes profesionistas no indígenas se les exenta de estos trabajos, o no se espera de ellos, aparentemente, nada en sus respectivos contextos. Así, en el país se han creado universidades interculturales en Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit.

Por otro lado, han surgido instituciones de educación superior con tintes más “autónomos”<sup>3</sup>, las cuales buscan una propuesta pedagógica que no esté desvinculada del proyecto político-cultural de las comunidades. Así, han emergido algunas universidades con enfoques “interculturales, de “educación propia”, de “etno-educación”, entre otras formas de nombrarse. Por ejemplo, en este grupo se encuentra la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), que es el resultado de la movilización de los pueblos indígenas y afromexicanos del Estado de Guerrero durante la década de los 90s, y de la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio. Después de un proceso de cerca de diez años de reflexión, consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero, el 12 de octubre de 2007 la UNISUR abrió sus puertas (Flores y Méndez 2012).

Otras experiencias son el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), El Instituto Intercultural Ñoñoño (IINÑ), el Instituto Intercultural Maya, la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), entre otros proyectos educativos que contemplan un currículo orientado a lo comunitario, a lo propio, en relación con la madre tierra, con los elementos identitarios, en lo que en otros espacios han denominado el *buen vivir*, entendido como un bienestar solidario, armónico, unido a lo comunitario, con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo, o lo que en México se ha entendido como lo comunal o la comunalidad.

---

<sup>3</sup> Las comillas se colocan para decir que los proyectos educativos de nivel superior que surgen de las dinámicas comunitarias, construidas con la participación de agentes comunitarios, muchos de ellos con altos grados de formación académica, no son del todo autónomos, en el sentido de que dependen de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs,) Fundaciones, de la certificación de alguna universidad convencional y de la participación de intelectuales no indígenas. No queremos decir que la influencia y participación de estos agentes esté mal, pues siempre se necesita de toda esta ayuda, sin embargo, la participación de éstos nos hace repensar si estos proyectos son del todo autónomos o se ven influenciados por modelos externos (Por ejemplo la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en la que los trimestres están organizados de forma muy similar a la organización que tiene la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), de manera modular. Finalmente consideramos que no existe una autonomía como tal en estos proyectos, pues siempre se depende de factores externos a las dinámicas de las comunidades, situación que no es exclusiva de los proyectos indígenas sino de todo proyecto educativo en general.

Tras algunas movilizaciones de profesores bilingües en México, apoyados por distintas secciones sindicales, surgen también las Normales Interculturales que son instituciones destinadas a formar profesores de educación preescolar y primaria para el medio indígena. A partir del año 2000 son otra alternativa de educación para los jóvenes indígenas, con tres primeras con sedes en Oaxaca, Michoacán y Chiapas. Estas normales que reciben particularmente población indígena vienen a sumarse a las Normales Generales<sup>4</sup> ya existentes en el país.

La diferencia sustancial entre las Normales Generales y las Normales Interculturales radica en la implementación del enfoque intercultural, el cual se suma al currículo nacional desde 2004. En este caso, se agregan horas de estudio dedicadas específicamente a la enseñanza de la educación indígena (Baronnet 2010). Creadas en 1994 al calor del levantamiento zapatista, otras normales también se identifican como indígenas sin que esto sea oficial en su nombre, como la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (Melgarejo 2006).

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, ofrece en distintas subsedes del país las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP) y (LEPMI). Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional<sup>5</sup>. Con ello, estas licenciaturas han sido, desde la creación de la UPN, un espacio muy importante de formación para los docentes del medio indígena y una de las alternativas de educación superior para jóvenes de distintas regiones indígenas del país.

Otras opciones de educación superior que también se suman a los proyectos ya mencionados son los programas instalados en universidades convencionales como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Unidad Ajusco). La Licenciatura en Educación Indígena, en la Ciudad de México desde 1982, antes de las Universidades Interculturales, es una de las pocas carreras en el país que se dirige a la población indígena (Santana 2013). La creación en la UPN-Ajusco de un espacio en Educación Superior para indígenas en los años 80, bajo la denominación de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), hizo visible la existencia de indígenas en este nivel educativo (Czarny 2010).

---

<sup>4</sup> En la década de los 2000, un poco más de 250 escuelas normales públicas ofrecen a cerca de 100 mil estudiantes mexicanos los programas nacionales de licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física y artística. Al igual que los demás establecimientos de educación pública, las Normales no tienen la obligación de contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico. (Baronnet 2010, 246)

<sup>5</sup> <http://www.upn.mx/>

También, han surgido programas de Acción Afirmativa (AA), programas “compensatorios” que aparecen principalmente en instituciones convencionales y buscan, de alguna manera, abrir espacios para los miembros de comunidades indígenas reconociendo que existen factores de desigualdad social, desigualdad en las instituciones educativas, así como falta de estrategias pedagógicas que ayuden a su permanencia y egreso. Los programas de AA pretenden apoyar las realidades negativas que viven los estudiantes indígenas al ingresar a instituciones convencionales de educación superior, es decir, a su proceso de adaptación a la vida académica, al proceso de llegada a la vida urbana y la cuestión económica en general.

En este contexto, la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (FF) crearon el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior como una forma de reconocer las desigualdades en materia de acceso a la Educación Superior en México. El PAEIES es un programa de AA que busca fortalecer los recursos académicos de las Instituciones en Educación Superior (IES) para responder a las necesidades especiales de estudiantes indígenas. Para hacerlo se diseñó un programa que inserta una unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas en la IES (ANUIES-FF, 2001).

Desde los años cuarenta, con la instalación del Instituto Lingüístico de Verano, en diversos países de América Latina, aumentó el número de iniciativas internacionales para la formación de profesionistas indígenas en los programas de educación superior de base étnica. Así, a la fecha se cuenta con un buen número de organismos y agencias de cooperación internacional que auspician la formación de estudiantes indígenas, algunos de éstos corresponden a Bancos Internacionales, Agencias Gubernamentales de Cooperación Bilateral o internacional, Universidades extranjeras, Fundaciones, Embajadas, Agencias Estatales de Cooperación, ONG con cobertura internacional, Organismos internacionales (Didou 2013).

Por otro lado, el programa México Nación Multicultural en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es un programa que apoya al ingreso y permanencia de estudiantes indígenas a través de becas, aunque no cuenta con alguna carrera específica para estudiantes indígenas el programa ubica a los estudiantes y los apoya económicamente durante sus estudios universitarios.

Aunque los programas de Acción Afirmativa han apoyado el ingreso de un buen número de estudiantes indígenas a la universidad, existe un gran debate entre expertos con respecto a éstos. Algunos manifiestan estar a favor de estos programas por ser impulsores de oportunidades de acceso y permanencia en niveles de educación superior para jóvenes indígenas; por otro lado se encuentran quienes aseguran que estas políticas son portadoras de racismo y que imprimen nuevas formas de marcar desigualdad (Santana, 2013). Una de las críticas y limitaciones retóricas en torno a la AA es que ésta se asume y se enfoca a buscar

una neutralidad racial en lugar de ser parte de un proceso de concientización sobre la diferencia (Holmes 2007). Pese al debate que existe en torno a la aplicación de estos programas, lo cierto es que muchos jóvenes indígenas han logrado acceder a programas universitarios y de posgrado gracias a algún programa de este tipo.

Actualmente, también universidades nacionales y extranjeras han “abierto” accesos a un buen número de estudiantes de origen indígena, con lo cual ha crecido considerablemente la presencia de éstos en la educación superior. De esta manera, después de haber concluido estudios universitarios y de posgrado se ubican en espacios académicos, de investigación, en cargos públicos, son conferencistas, publican, y desde estos espacios hacer oír sus propios discursos y reflexiones. Como apunta Bello (2004, 98) “lo que preocupa a los intelectuales es la apropiación de estos espacios en tanto ‘lugares de poder’ (el poder de la re/producción del conocimiento) y la instalación en él, de un discurso político que dé cuenta de las preocupaciones actuales del mundo indígena.”

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento en el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. Aparentemente la universidad se convierte ahora en una exigencia política de las comunidades, de la cual, se espera obtener una apropiación como espacio de reafirmación de lo comunitario (Santana 2014). “El acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (“empowerment”) en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas” (Bello 2004, 98). Así, distintas investigaciones y profesionistas indígenas dan cuenta de que existe un tipo de empoderamiento que se genera a partir del acceso a los niveles superiores de educación, sin que exista una pérdida identitaria, tema que abordaremos a continuación.

## **2. La universidad como espacio de resignificación identitaria**

Existe un cuestionamiento, desde hace algunas décadas, que gira en torno a preguntas como: ¿qué significado(s) adquiere la profesionalización y qué expectativas tienen las comunidades indígenas respecto del acceso de sus miembros a la universidad?

De estas preguntas podemos comentar lo siguiente: El acceso a instituciones educativas de nivel superior ha representado para muchos jóvenes indígenas una afirmación y resignificación de su identidad cultural; para muchos otros, la universidad ha constituido un espacio en el cual han homogeneizado sus identidades, se han occidentalizado y “perdido” el aprecio y el valor por lo comunitario.

Por ejemplo, en la síntesis de los debates y discusiones que se llevaron a cabo sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior del proyecto de la Fundación para la

Educación de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (FUNPROEIB Andes), un grupo del Cuzco (Perú) comentó:

Finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas, la respuesta es que la formación recibida desde las universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, son occidentalizados, y obtienen status profesional. (Citado en Bello 2009, 486)

No obstante, la experiencia de integrantes de pueblos indígenas al pasar por la universidad no es homogénea. Mientras para algunos grupos es una cuestión “negativa” porque al parecer sus miembros pierden conocimientos (comunitarios) y se occidentalizan; para otros, la experiencia universitaria es una cuestión positiva debido a que los conocimientos adquiridos se ponen al servicio de la comunidad, reivindicando con ello su propia adscripción étnica. Esta es, en cierta medida, la experiencia de algunos profesionistas indígenas en México.

Con respecto al tema de la profesionalización también aparece otra arista que ubica a los procesos de escolarización como posibles caminos hacia la “emancipación”. Si bien en algunas comunidades está presente la idea de que el acceso a la educación superior por parte de jóvenes indígenas provoca el distanciamiento con la comunidad y la negación de su pertenencia a un pueblo originario, también ha funcionado como espacio de “empoderamiento” para distintos miembros de comunidades indígenas.

En algunos trabajos se muestra cómo el acceso a los espacios universitarios está generando formas de utilizar la propia universidad como instrumento que “empodera”, siendo ésta el lugar donde se conjugan el conocimiento académico, el conocimiento comunitario y las ideologías políticas de los propios pueblos; esto es, se apuesta por el conocimiento académico como una forma de hacer frente a las situaciones adversas de subordinación de distintos pueblos indígenas.

Como afirma Bello (2004), la universidad no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder afincada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros logos no tienen lugar. ¿Por qué entonces los pueblos indígenas demandan que se les abran las puertas de las aulas universitarias? ¿De qué manera se explica que, desde las primeras organizaciones, la demanda por la educación haya sido un punto central de algo que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural? La respuesta está en las estrategias de los pueblos indígenas para convertir la educación, y la enseñanza universitaria en particular, en un recurso apropiado, al modo que lo planteaba Bonfil Batalla (1988). Implica también la idea de percibir los vínculos con la universidad en tanto espacios

de poder, poder que paradójicamente se construye en la alteridad, en la diferencia (Bello 2004).

Como señala Patricia Rea (2013, 46) el acercamiento a las aulas por parte de los estudiantes indígenas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras, dice, se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad.

Así, estos tránsitos escolares pueden convertirse también en una “trinchera de resistencia” donde los grupos indígenas que se encuentran en posición de subordinación y que han vivido históricamente discriminados, utilizan los conocimientos adquiridos en la universidad para sus propios fines, tanto personales como comunitarios. Hablamos entonces de un “empoderamiento” étnico que se da a través de la profesionalización de estudiantes indígenas, donde los espacios universitarios son utilizados como lugares que ayudan a reconfigurar sus identidades (Santana 2014; Czarny 2015). Así, la universidad y la educación superior como espacios dominantes, son al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación (Rea 2013).

Lo anterior configura entre las comunidades la imagen de un joven indígena que tiene un rasgo distintivo con respecto del resto de la población juvenil. Este distintivo tiene que ver con la profesionalización en alguna disciplina o área del conocimiento académico. Así, el acceso a la universidad está jugando un rol muy importante frente a los cambios que se están suscitando en los jóvenes indígenas que pasan por ella, pues, a partir de contar con la formación académica es que se están modificando ciertas participaciones que “tradicionalmente” asumían y tenían en sus contextos de origen. Con la profesionalización muchas de estas prácticas y roles que se les tenían asignados han cambiado, sin embargo, desde sus perfiles profesionales reivindican y resignifican su identidad cultural y aportan su trabajo comunitario desde espacios extraterritoriales y en nuevas funciones. Entre ellas, se convierten en mediadores entre el Estado y las comunidades (Santana 2013 y 2014).

### **3. Interculturalidad en tensión**

Mientras continúa el debate con respecto a si la escuela “empodera” o no a las comunidades indígenas, o si es “destructora” de identidades o no, otras políticas han tomado más fuerza, de manera particular las políticas interculturales. Hoy lo intercultural se ha vuelto tema de moda en la agenda pública, y en la política educativa particularmente. La interculturalidad se manifiesta, aparentemente, como otra forma de visibilizar a la población indígena y otros grupos sociales históricamente excluidos; sin embargo, se cae en otras trampas como el paternalismo, además de traer consigo nuevas formas de exclusión para los ya históricamente excluidos. Podríamos decir que es un tipo de neoindigenismo

(Hernández, Paz y Sierra 2004) que para el caso mexicano se concretiza en la creación de las universidades interculturales en distintos estados del país; instituciones que surgen, a diferencia de otros programas de educación superior con carácter más “autónomo”, desde el mismo Estado.

Si bien las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, en realidad en tanto “políticas para la diferencia” existen desde mucho tiempo atrás. La “problemática indígena” ha estado presente en tanto tema de “agenda social” por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas (Czarny 2010, 214).

Entender la interculturalidad en materia de educación es ir más allá de la construcción de instituciones “especiales”, donde se abre un muy limitado acceso para aquellos con antecedentes culturales y lingüísticos “diferentes” a los del resto de la sociedad (mayoritaria, mestiza). Es decir, “no se puede entender una interculturalidad sin cambiar las estructuras de poder que han invisibilizado la presencia de la diversidad cultural en las políticas públicas, estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos y prácticas dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (Walsh 2009, 37).

Así, lo intercultural en el terreno de lo educativo, en la mayoría de los casos, se ha entendido como lo indígena, lo subalterno, las minorías, es decir, para el “otro”, “distinto culturalmente”.

La interculturalidad no ha logrado abarcar un todo en donde “supuestamente” cabemos todos, sino que ha sido en ocasiones una nueva forma de marcar diferencia y exclusión, claro está, sin decirlo abiertamente. Así, se abren espacios educativos “especiales” que legitiman, consciente o inconscientemente, una dicotomía entre sectores sociales indígenas y no indígenas, de alguna manera ya diferenciados.

[...] en nombre de la interculturalidad podríamos estar legitimando una educación atenta a las representaciones populares en los sujetos subalternos, y una educación actualizada en los últimos avances de las disciplinas académicas y los desarrollos de las didácticas en los sectores favorecidos. Si reproducimos sin quererlo (y más aún legitimamos) la dicotomía educación popular/educación de excelencia académica, educación para indios o migrantes/educación para blancos, estaríamos nuevamente, y tal vez, reforzando otra forma de expropiación de las mayorías. (Diez y Novaro 2009, 132)

No queremos decir que los proyectos educativos de interculturalidad en el nivel superior no sean un logro, o que el camino que hemos recorrido no sirva, pues, es por la interculturalidad y estos proyectos educativos que se han generado muchos procesos reflexivos sobre el tema de la diversidad y su abordaje pedagógico y político. Es en este sentido que la

interculturalidad cobra importancia en tanto política educativa. No obstante, es importante reconocer que de alguna forma se ha caído en un esencialismo de lo étnico que lejos de fomentar la participación de los diversos sectores sociales en aras de crear experiencias interculturales, ha fomentado (en ocasiones) nuevas formas de exclusión y segregación al limitar a los estudiantes indígenas a un tipo de institución y a una oferta académica muy acotada con la creación de instituciones “especiales” (de etnoeducación, educación propia, interculturales, entre otras).

Es importante reconocer que la apertura de instituciones educativas de nivel superior con enfoques de interculturalidad es un avance muy significativo, pero también se debe entender que esto debe formar parte de un camino más amplio de posibilidades educativas en universidades convencionales, como parte también de un proceso “de-colonial” que abra las estructuras para todos.

#### **4. ¿Qué universidad esperamos? Jóvenes indígenas en la educación superior**

Aquí es necesario detenernos y reflexionar sobre qué tipo de universidad estamos esperando los miembros de comunidades indígenas. Si existe una demanda de las comunidades por espacios universitarios, entonces, ¿qué tipo de universidad se espera?, ¿con qué características y qué debe aportar a las comunidades? Por ello, nos preguntamos “si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas” (Bello 2009, 487).

Si bien es cierto que la exigencia por abrir espacios universitarios con un enfoque orientado hacia lo intercultural, lo propio, lo étnico, ha sido una demanda fuerte de muchos grupos indígenas en América Latina, es preciso entender que para otros es importante generar accesos educativos en las universidades convencionales. Por ello, lo que se está pidiendo son espacios de profesionalización como cualquier otro estudiante que desea formarse en cualquier área del conocimiento.

De esta manera, destacamos que distintos estudiantes indígenas señalan que no están pidiendo una universidad que sólo se limite al abordaje de su cultura, no están pidiendo carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con otros “ajenos” a su contexto. Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y que, además, puedan elegir lo que quieren estudiar.

El que tú seas un estudiante indígena no quiere decir que tengas que estudiar algo que tenga que ver con lo indígena, tú, puedes estudiar pedagogía, sociología, administración, psicología, yo cuando llegué (a la ciudad) dije yo quiero estudiar esto

y tan, tan, no me puse a pensar que si de dónde vengo, de dónde soy, si soy indígena o no, sino qué es lo que yo quiero y qué es lo que puedo dar.<sup>6</sup>

En este sentido, no se busca una universidad intercultural, propia, autónoma, mazateca, zapoteca, mazahua, chol, u otra, lo que se quiere es una universidad que posibilite acceso para los estudiantes indígenas y no indígenas en todas las áreas del conocimiento.

Es importante entender que entrar en contacto con lo occidental, lo “moderno”, lo “racional” (que han sido el yugo de la colonialidad) no es necesariamente negativo. Hoy contamos con un buen número de experiencias en las cuales vemos cómo muchos estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación, utilizando las herramientas que las universidades convencionales les brindaron, y con ello han logrado un tipo de “empoderamiento” y emancipación, con lo cual han resignificado también su propia identidad cultural.

Existe un imaginario con respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas. En tal imaginario, al parecer, quienes estudian carreras con una orientación en las ciencias sociales y humanidades, o las que corresponden a las ofertadas en las universidades interculturales o de “proyectos propios”, tienen un compromiso y lazo comunitario más sólido con sus pueblos. Por otro lado, se manifiesta que existen otras en las cuales, al parecer, existe pérdida de identidad y negación por la pertenencia y adscripción a un pueblo indígena, entre ellas figuran las que pertenecen a las ciencias duras o técnicas. Si bien estas afirmaciones son en parte reales, otras investigaciones muestran que el tipo de carrera no determina el nivel de compromiso con las comunidades indígenas y que la adscripción y resignificación identitaria tampoco depende de algunas disciplinas específicas. Por ejemplo, autores como Pérez y Arias (2006) plantean que el compromiso con la comunidad depende de la profesión que hayan adquirido, y comentan:

En alguno de estos jóvenes el acceso a la educación superior, a carreras técnicas como la computación, a las especializaciones agropecuarias, los aleja de sus comunidades de origen e incluso de sus familias, y esto los hace renunciar a su identidad cultural y hasta romper con lazos familiares y comunitarios. Éste ha sido el caso de un buen número de médicos, abogados, ingenieros, secretarías, recepcionistas, e inclusive maestros, que no han optado por la educación bilingüe y que ya no se reconocen indígenas [...] Entre otros jóvenes, sin embargo, el acceso a otros niveles de conocimiento y educación los compromete con su identidad cultural propia. De ese sector joven indígena salen cada vez más los abogados, los antropólogos, los ingenieros, los agrónomos, los intelectuales, los funcionarios públicos y hasta los líderes de las crecientes organizaciones políticas de indígenas en México, todos ellos comprometidos con un proyecto de reivindicación cultural y política de sus pueblos (p. 20).

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada a A.M.L. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco

Distinto a lo antes señalado, Judith Bautista, intelectual zapoteca, señala lo siguiente respecto al tipo de carreras que estudian los profesionistas indígenas y su compromiso comunitario:

Yo creo que hay mucha gente que no ha pasado por las universidades interculturales, y que bueno, y tienen un vínculo comunitario muy fuerte, son ingenieros civiles, son arquitectos, son contadores, que son matemáticos, que son químicos, que no están en este rollo de la interculturalidad y lo están haciendo y punto, están usando la herramienta (los conocimientos profesionales), están pensando y están haciendo cargos comunitarios y están aprendiendo.<sup>7</sup>

Reforzando la idea anterior, Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca, comenta:

Puedes estudiar cualquier cosa y eso no te quita nada y te da posibilidades. Siendo sinceros, con las reformas que tenemos necesitamos también contadores que te digan por dónde darle la vuelta a la cosa [...] eso es un ejemplo de que es una herramienta (el conocimiento académico) y es útil, digamos en el país que estamos, esas herramientas son útiles.<sup>8</sup>

En mi propia investigación (Santana 2014) realizada con profesionistas mazatecos de la región cañada del estado de Oaxaca, lo que se muestra es que los jóvenes que accedieron a diversas áreas del conocimiento, entre ellas algunas de corte más técnico, no renunciaron a su identidad cultural y no hubo pérdida de los lazos comunitarios. Por el contrario, se dio una resignificación de su identidad cultural, donde estas mismas carreras técnicas, ayudaron a entrar en una reflexión sobre los problemas sociales que hay en sus comunidades. De esta manera, queremos señalar que es relativo que la profesión que estudien los miembros de comunidades indígenas determine el grado o nivel de “intelectualidad” que desarrollarán, y el nivel de compromiso que asumirán con sus pueblos.

---

<sup>7</sup> Entrevista realizada a la maestra Judith Bautista, Zapoteca del Estado de Oaxaca (México)

<sup>8</sup> Entrevista a Violeta Hernández, abogada e intelectual chocholteca del Estado de Oaxaca (México)

## 5. Reflexiones finales

En este artículo queremos destacar que no estamos negando la importancia de los proyectos alternativos de educación superior que se han implementado, ya sea por parte del Estado o de las propias organizaciones comunitarias. Lo que pretendemos con estas líneas es visibilizar la importancia de abrir la universidad convencional a quienes no han tenido la posibilidad de estar dentro de ella, a quienes desean formarse en distintas disciplinas del conocimiento como cualquier estudiante, y que hasta ahora no han tenido la oportunidad. De manera específica, además de distintos sectores pobres urbanos y campesinos del país, los jóvenes indígenas han sido los grandes ausentes en estos espacios y aunque, de manera incipiente, un pequeño sector de éstos ha logrado acceder a la universidad convencional, otros siguen esperando una oportunidad.

Algunos estudiantes indígenas han tomado las pocas opciones que hay, entre ellas las universidades interculturales y algunos proyectos medianamente autónomos, donde, insistimos, son espacios valiosos porque surgen de un fuerte trabajo comunitario y lucha social pero que, sin embargo, no satisfacen las demandas formativas de un sector de las poblaciones indígenas que se inclina por disciplinas convencionales con respecto de las de corte comunitario. Lo anterior ocurre no porque no crean que sean valiosas, sino porque buscan profesiones que aporten otros conocimientos también necesarios dentro de sus contextos.

En estas líneas queremos dejar claro que tener estas posibilidades de educación superior (universidades interculturales y proyectos alternativos) en un país de difícil acceso a este nivel, es muy importante, son espacios bien ganados y tenemos que darles su justo reconocimiento. Queremos destacar también la importancia de contar con profesionistas indígenas, aunque como aquí dijimos, se cuestiona por qué éstos tienen que regresar a sus comunidades y trabajar para su gente (a diferencia de los profesionistas mestizos). En muchos casos, después de terminar sus estudios profesionales encontramos que un buen número de universitarios indígenas sí están regresando a sus comunidades de origen, y un sector de éstos está poniendo sus conocimientos al servicio de sus pueblos. Por ello, insistimos en la importancia de contar con un abanico mayor de posibilidades de accesos a la educación superior, así como a distintas disciplinas del conocimiento.

En México, contamos con un buen número de experiencias de estudiantes indígenas que utilizan las herramientas que la universidad convencional les brindó y están resignificando su identidad cultural, están poniendo sus conocimientos al servicio de sus comunidades y estas experiencias tienen que servirnos para reflexionar sobre el tipo de educación superior que están requiriendo y solicitando distintos jóvenes de poblaciones indígenas, esto, con miras a incrementar el número de estudiantes indígenas en las universidades del país.

## Referencias

Baronnet, Bruno. 2010. De cara al currículo nacional: Las escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México. En *Construcción de Políticas Interculturales en México: Debates tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velazco y Aleksandra Jablonska, 245-272. México: UPN.

Bello, Álvaro. 2004. Intelectuales Indígenas y Universidad en Chile: Conocimiento, Diferencia y Poder entre Los Mapuches. En *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001*, comp. Robert Austin Henry, 97-131. Chile: CESOC.

\_\_\_\_\_. 2009. Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, ed. Luis Enrique López, 455-498. Bolivia: Funproeib Andes.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1988. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Anuario Antropológico* 86: 13-56.

Czarny, Gabriela. 2006. Escuelas, Ciudades e Indígenas. Palabras y Relaciones que Ocultan Distintos Rostros. En *El Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*, coords. Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González, 141-162. México: SEP.

\_\_\_\_\_. 2010. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coords. Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska, 187-222. México: UPN.

\_\_\_\_\_. 2015. Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En *Diversidad, Ciudadanía y Educación. Sujetos y Contextos*, coords. Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas. México: UPN.

Didou Aupetit, Sylvie. 2013. "Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 11 (septiembre): 83-99. Disponible en: <https://ries.universia.net/article/download/126/177> (consultada el 27 de diciembre de 2016).

Diez, M. Laura y Novaro, Gabriela. 2009. Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de l@s niñ@s migrantes bolivian@s en Buenos Aires. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coord. Patricia Medina, 115 - 138. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.

Dover, Robert. 2004. "El encuentro inminente de otros recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales". *Revista Educación y Pedagogía* 16 (mayo-agosto): 13-25.

Flores, Joaquín y Méndez Alfredo. 2012. UNISUR: Una universidad de los pueblos para los pueblos. *La Jornada del Campo* No. 62. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-unisur.html> (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Fuentes, Mario Luis. 2013. "Exclusión: signo de la educación superior". *Excelsior*, 8 de octubre, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/08/922330> (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y Teresa Sierra (coords.). 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del pan: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Cámara de Diputados/CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.

Holmes, David G. 2007. "Affirmative Reaction: Kennedy, Nixon, King and Evolution of color-Blind". *Rhetoric Review* 26: 25-41.

Ibarra Hernán. 1999. "Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador". *Ecuador debate* 48 (diciembre): 71-94.

Medina, Patricia. 2006. ¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coord. María Bertely, 131-188. México: CIESAS.

Pérez Ruíz, Maya Lorena y Arias Reyes, Luis Manuel. 2006. "Ni híbridos ni deslocalizados. Los jóvenes mayas de Yucatán". *Revista Iberoamericana de Comunicación* 10: 23-59.

Rea, Patricia. 2013. *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis de doctorado, CIESAS.

Ruíz Galicia, César Alan. 2016. "Educación superior en México: Datos para fusilar el optimismo". *Tercera Vía*, 23 de mayo. <http://terceravia.mx/2016/05/educacion-superior-en-mexico-datos-fusilar-optimismo/> (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Santana, Yasmani. 2013. *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena-UPN*. Tesis de licenciatura, UPN.

\_\_\_\_\_. 2014. *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría, UPN.

Schmelkes, Sylvia. s/f. Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Ponencia Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles175893_archivo_pdf2.pdf) (consultada el 12 de diciembre de 2016).

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, coord. Patricia Medina, 25-42. México: UPN/CONACYT/Plaza y Valdés.

Zapata, Claudia. 2005. "Origen y función de los intelectuales indígenas". *Cuadernos Interculturales* 3 (enero-junio): 65-87.



Recuperado de <http://derechoshumanos.pe/wp-content/uploads/2011/12/consultaprevia/spots1.jpg>

# Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo

Experiências de aprendizagem situada para a apropriação do direito humano ao desenvolvimento

Experiences of Situated Learning for the Appropriation of the Human Right to Development

Imelda Torres Sandoval

Docente investigadora interina de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Huasteca (México). Responsable de la Orientación en Derechos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.  
jurisagro@yahoo.com.mx

**Resumen:** En este artículo exploro las estrategias de enseñanza y aprendizaje situado que facilitan la difusión y promoción de los derechos humanos, aplicadas principalmente como estrategias docentes en pueblos y comunidades rurales e indígenas asentadas en la Región Huasteca Veracruzana. Estas prácticas pedagógicas se proveen de los enfoques de interculturalidad y de derechos humanos, para favorecer diálogos de reflexión, análisis y apropiación de los derechos humanos, sustancialmente, el derecho humano al desarrollo. Lo anterior se cristaliza en el acceso y pleno disfrute de una vida digna, resaltando la perspectiva propia de la comunidad acerca del significado y sentido del desarrollo.

**Palabras clave:** aprendizaje situado, derechos humanos, desarrollo, pueblos originarios.

**Resumo:** Neste artigo, exploro as estratégias de ensino e aprendizagem de metodologias que facilitem a divulgação e promoção dos direitos humanos, principalmente a partir de aldeias e comunidades rurais e indígenas na região Huasteca de Veracruz situado. Estas práticas de ensino são fornecem deles abordagens de interculturalidade e de direitos humanos, por favor, diálogos de análise de reflexão e apropriação dos direitos humanos, substancialmente, o direito humano ao desenvolvimento. É cristaliza-se no acesso e cheio de gozo de uma vida digna e perspectiva própria comunidade do significado e sentido do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem situada, direitos humanos, desenvolvimento, povos originários.

**Abstract:** In this article, I explore situated teaching and learning strategies that facilitate the dissemination and promotion of human rights. These strategies were used mainly in villages and rural indigenous communities in the Huasteca Region of Veracruz. These pedagogical practices are supplied with approaches of interculturality and human rights to encourage dialogues of reflection, analysis and appropriation of the human rights, substantially, the human right to development. This crystallizes in the access and full enjoyment of a dignified life, highlighting the community's own perspective about meaning and sense of development.

**Keys words:** situated learning, human rights, development, native people.

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 19 de diciembre de 2016

**Segunda versión:** 6 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 9 de enero de 2017

#### **Citar este artículo:**

Torres Sandoval, Imelda. 2017. "Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo". *Revista nuestra América* 5 (9) enero-junio: 78-97

## 1. Introducción

Vivir en una sociedad donde todos tengamos derecho a ser diferentes implica cambios profundos en la educación desde los derechos humanos, la cual debe considerar la dignidad humana como elemento esencial para reconocer nuevas formas de estudiar, difundir y defender los derechos de las personas y los colectivos sociales.

México, desde sus inicios como nación independiente y hasta fines del siglo XX, desconoció por completo las necesidades de bienestar social de la población indígena, visibilizando a este sector como un lastre para lograr el desarrollo económico de nuestro país.

Por tanto, antes de la Revolución Mexicana de 1910 que el estado social de exclusión social del indio era producto de la dominación española de la Colonia, y sólo podía superarse a través de programas de asimilación social y cultural que castellanizara a los sectores indígenas del país, con la idea de una Nación moderna pretendía la unidad lingüística y racial y cultural de la población mexicana como fundamento del desarrollo e integridad nacional.

Este proceso de reconocimiento o legitimación de la cultura indígena y mestiza fue apoyado por la antropología y la etnología, adoptándose la corriente indigenista-integrista como una versión particular, patriótica, de nacionalismo mexicano (Mijangos y López 2011, 59).

La corriente indigenista-integracionista propuso a la sociedad mexicana volver a sus orígenes y rescatar su herencia indígena- mestiza, reflejada en las costumbres, el arte popular, las danzas regionales y el legado literario.

Si bien la política indigenista favoreció una revaloración de la expresión cultural indígena, sin embargo ésta fue entendida e incorporada como un nacionalismo folclórico, auspiciado por la política educativa, que promovió estas expresiones culturales como símbolos de la mexicanidad.

Otro aspecto adverso de la corriente indigenista-integracionista fue la consecuente aculturación y castellanización de este sector, justificada en lograr incorporar a los indígenas a las bondades del modelo económico y político de la nueva Nación mexicana del siglo XX.

## 2. El EZLN y los Acuerdos de San Andrés

El 1° de enero de 1994 en Chiapas, México ocurrió un movimiento de campesinos e indígenas autodenominados *zapatistas*, quienes se levantaron en armas como una declaración de guerra al gobierno mexicano, ocupando varias ciudades del Estado de Chiapas.

El EZLN, bajo la conducción del Subcomandante Marcos, tomó control del territorio de las Cañadas de la Selva Lacandona y las regiones adjuntas, organizándose en torno a *bases de apoyo*, población civil que apoyaba el movimiento. La gran mayoría de los integrantes del movimiento rebelde, tanto en la estructura militar como en su base civil eran (y son) indígenas, provenientes de las distintas etnias mayas presentes en Chiapas (tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol) (Haar 2005, 3).

Estos enfrentamientos sucedieron desde el levantamiento zapatista hasta el 12 de enero de 1994, cuando el entonces Presidente de México, Carlos Salinas de Gortari decretó el cese al fuego, en consecuencia de las fuertes presiones nacionales e internacionales, aunque se mantuvo la ocupación en la “zona de conflicto”, que comprende los municipios de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas (Haar 2005, 3)

Este movimiento armado tuvo como demandas, sustancialmente a) la lucha agraria y las invasiones de tierra promovidas por el EZLN en los primeros años del levantamiento; b) la lucha por el reconocimiento legal de los derechos y las culturas indígenas especialmente mediante los Acuerdos de San Andrés; y c) la construcción de estructuras de gobierno autónomo, paralelas a las estructuras de gobierno existentes, enmarcada en la búsqueda de ‘buen gobierno’ al nivel local y regional (Haar 2005, 4-8).

En su movimiento inicial, el EZLN no proclamó como su bandera las demandas étnicas de la mayoría de los rebeldes que integraron sus filas. Es a partir del proceso de diálogo de San Andrés “y las controversias posteriores acerca de la reforma constitucional sobre derechos indígenas, que los zapatistas empezaron a definir más claramente demandas de corte étnico” (Haar 2005, 9).

La respuesta del gobierno mexicano al levantamiento zapatista fue recurrir al Ejército Mexicano para reprimir el movimiento de sublevación indígena en Chiapas, atacando principalmente a los rebeldes en la Selva y en Ocosingo.

Una vez cesado el fuego, el gobierno mexicano intentó dialogar con el EZLN. El primer intento ocurrió, sin éxito, en la primavera de 1994, en el llamado “Diálogo de la Catedral”, y posteriormente en 1995, se intentó nuevamente el diálogo con la creación de la Comisión para la Concordia y la Pacificación (COCOPA) (Haar 2005, 4)

La COCOPA organizó la mesa de diálogo entre zapatistas y el gobierno mexicano en San Andrés Larrainzar. En estas negociaciones resaltaron las discusiones sobre los derechos y cultura indígena como el punto más importante a discutir.

También se reconocieron a las comunidades indígenas como entidades de derecho público, se permitían la re-municipalización en municipios con población indígena, y se trató el

derecho a la educación pluri-cultural, la promoción de lenguas indígenas y la participación de indígenas en políticas públicas.

La COCOPA dio por concluida la mesa de negociación con la firma de los Acuerdos de San Andrés, en febrero de 1996, aunque estos acuerdos no lograron concretarse porque el gobierno mexicano se negó a aceptar una propuesta de reforma constitucional basada en estos Acuerdos.

Uno de los debates más importantes que originó los Acuerdos de San Andrés fue sobre el concepto de “autonomía indígena”, que se comprendió en ese contexto como un “cierto grado de autogobierno dentro de un marco nacional que implica la transferencia de facultades políticas, administrativas y jurídicas sin secesión” (Haar 2005, 10).

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, se realizaron modificaciones a la propuesta original, con el pretexto de no poner en riesgo la soberanía nacional al permitir la autonomía plena de las poblaciones indígenas como se proponía en los Acuerdos de San Andrés.

La actitud del gobierno de Ernesto Zedillo de modificar los Acuerdos de San Andrés provocó que los zapatistas se retiraran de toda negociación en enero de 1997, exigiendo el cumplimiento de dichos acuerdos como premisa para volver al diálogo, pidiendo también el retiro del ejército de zonas zapatistas y la liberación de presos políticos.

Ernesto Zedillo insistió en presentar una propuesta propia de reforma constitucional, con la consecuente negativa del EZLN, y fue hasta 2001, bajo el gobierno de Vicente Fox, que se aprobó una reforma que distaba mucho de lo pactado años antes en San Andrés (Haar, 2005). Esta reforma dio paso a la creación del complejo Artículo 2º (Cámara de Diputados, 2001) que actualmente regula los derechos indígenas reconocidos en México.

Estos cambios en el texto constitucional mexicano tuvieron como propósito “proteger la identidad y tomar las medidas necesarias para la mejora permanente de la situación económica, social y política de los indígenas del país” (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

Se reconoce como antecedente del Artículo 2º Constitucional la Ley elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) por el que se reformaban y adicionaban los artículos 4º; 18; 53; 73; 115 y 116 constitucionales enviada a la Cámara de Senadores por el entonces presidente de la República Vicente Fox Quezada (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

Y se establece también que era pertinente

... reconocer, como demanda fundamental de los pueblos indígenas, su derecho a la autonomía, en tanto colectividades con cultura diferente y con aptitud para decidir

sus asuntos fundamentales en el marco del Estado Nacional. Este reconocimiento tiene su base en el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Senado de la República (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

A partir de esta reforma constitucional de 2001, México viró su política social y educativa hacia el horizonte de la interculturalidad. Este cambio en México intentó superar el lastre de la aculturación y castellanización de su población indígena como resultado de las políticas indigenistas que enmarcaron la política pública del México posrevolucionario.

Como un primer efecto de estos cambios en el texto constitucional mexicano, se inició la creación de modelos educativos con enfoque intercultural y derechos humanos, que intentaron superar los efectos negativos del integracionismo indigenista, proponiendo la formación de profesionistas con habilidades para impulsar nuevos modelos de convivencia social basados en el respeto a la diversidad cultural y el diálogo de saberes.

Uno de estos proyectos ha sido la Universidad Veracruzana Intercultural, que promueve el programa de educación superior de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, en particular la Sede Regional Huasteca. En este artículo nos referiremos a las experiencias de enseñanza –aprendizaje que se han vivido desde la aplicabilidad de este programa con estudiantes indígenas de las etnias nahua, tepehua, otomí y totonaca.

### **3. El desarrollo como derecho humano**

Los derechos humanos tienen su fundamento en el reconocimiento de la obligatoriedad del Estado, y de quien lo represente, de respetar ciertos derechos civiles y políticos que son considerados fundamentales para la preservación de la integridad humana y moral del ser humano.

Los derechos humanos, desde un enfoque historicista (Aguilar 1998, 93), encuentran su origen formal en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en Francia en el año de 1789, reconociendo a los derechos civiles y políticos como derechos humanos de primera generación.

Posteriormente surgen derechos de “segunda generación” relacionados con derechos colectivos económicos, sociales y culturales (siglo XIX en el marco de la Revolución Industrial) y derechos humanos de “tercera generación” (mediados del siglo XX), surgidos para hacer frente a la discriminación política, económica y cultural.

Los derechos humanos de “tercera generación” también son derechos de tipo colectivo, y son llamados derechos de los pueblos, o derechos de la solidaridad (Aguilar 1998, 98).

Estos derechos de los pueblos son, el derecho a la autodeterminación; el derecho a la independencia económica y política; a la identidad nacional y cultural; a la paz; a la coexistencia pacífica; a la cooperación internacional y regional; a la justicia social internacional; al uso de los avances de la ciencia y tecnología y a la preservación de un medio ambiente sano.

El derecho al desarrollo también se considera un derecho de tercera generación, y a nivel internacional, fue en 1964 que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la I Conferencia sobre Comercio y Desarrollo, con la participación del Vaticano, afirmó que “en una humanidad donde se realice la solidaridad, el derecho de todos los pueblos al desarrollo debe ser reconocido y respetado” (Jonguitud 2001, 215).

Tras un proceso de discusión en comisiones en la ONU, el 04 de diciembre de 1986 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó en su Asamblea General la Resolución 41/128 relativa a la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (Jonguitud 2001, 216)

En esta Declaración, el derecho al desarrollo se reconoció como

... un derecho inalienable, entendiéndose el desarrollo como un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante de toda la población y los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el proceso de desarrollo y en la distribución de los beneficios que de él derivan.(Jonguitud 2001, 217).

Esta Declaración sobre el Desarrollo de la ONU también reconoce el deber primordial del Estado como principal obligado en garantizar el acceso y disfrute de este derecho humano, para lo cual debe

... formular políticas de desarrollo nacional adecuadas con el fin de mejorar constantemente el bienestar de la población entera y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la equitativa distribución de los beneficios resultantes de éste. (ONU 1986).

A treinta años de la Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo, vemos que este derecho humano apenas se vislumbra prioritario en nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de la Reforma de 2011, que elevó a rango constitucional el deber estatal de velar y proteger los derechos humanos y estableció el principio de convencionalidad como garante de dicha protección.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> El principio de convencionalidad como paradigma de los derechos humanos implica la observancia y aplicación obligatoria de las normas internacionales en materia de derechos humanos en complementariedad con las normas internas de México, a fin de garantizar la más plena protección de la dignidad humana.

En particular para los pueblos originarios, en el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente, en su apartado B establece la obligatoriedad del Estado mexicano, en sus tres niveles de gobierno (la Federación, las entidades federativas y los Municipios) de establecer políticas públicas que promuevan la igualdad de oportunidades de los indígenas, que busquen eliminar cualquier práctica discriminatoria, que garanticen “el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos” (CPEUM 2017).

El derecho humano al desarrollo es reconocido, entonces, tanto a individuos como a pueblos y se relaciona con la participación y disfrute pleno en el desarrollo económico, social, cultural y político. Además, el derecho al desarrollo implica el reconocimiento a la libre determinación de los pueblos, para decidir sobre el uso y destino de sus recursos naturales y riquezas.

}

Consecuente con el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el seno de la Universidad Veracruzana, se creó en 2005 la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y a partir de 2007, la UVI inició el programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

La LGID representó un importante avance en la difusión y defensa del derecho al desarrollo desde la visión de las comunidades indígenas y rurales, toda vez que impulsa la formación de gestores para el desarrollo con habilidades para construir espacios de diálogo de saberes.

El diálogo de saberes permite construir y formular propuestas que motiven una mejora en las condiciones de vida de las comunidades rurales e indígenas, y busca a través de la LGID, la promoción y revaloración del derecho al desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y rurales asentadas en el territorio veracruzano. (UVI 2007, 65-66).

Vemos entonces que hay una gran concordancia entre los objetivos y misión de la LGID con la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de la ONU que hemos comentado, por lo que a través de la docencia y la investigación se utilizan las herramientas metodológicas más idóneas para alcanzar los ideales de la UVI.

En este sentido, en la UVI el modelo de investigación que se atiende es la investigación vinculada, que es el tipo de investigación que pone énfasis en los procesos de diálogo que surge entre comunidades culturalmente diversas y a la producción de saberes que de este diálogo surja.

Asimismo, es importante en la UVI la intervención comunitaria como factor que favorece las transformaciones sociales surgidas como iniciativas propias de las comunidades sujetos de

estudio, acompañadas en co-labor de investigación-intervención de forma constante por estudiantes y docentes.

#### **4. Interculturalidad y desarrollo**

El programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que se imparte en UVI Huasteca (y en otras tres sedes ubicadas en otras regiones del Estado de Veracruz), está basado en los enfoques de sustentabilidad, derechos humanos, género e interculturalidad, ejes transversales de la investigación y la docencia.

Jorge Viaña explica que la interculturalidad no solo debe centrarse en el reconocimiento y valoración de la propia diversidad cultural, sino que nos implica asumir la necesidad de reconocer y visibilizar que

...existen formas (económicas, políticas, sociales, cognitivas) en las cuales se establecen relaciones de dominación colonial y relaciones del capital que nos ponen en relación de absoluta desigualdad real (social, lingüística, política, económica). Por lo tanto, unos, los poderosos, pueden –y de hecho lo hacen- nunca respetar, ni dialogar, son estructurados y producidos desde y por un monólogo mono-cultural tendencialmente intolerante; a los otros no les queda otra opción que respetar (o temer), y aceptar las imposiciones de los poderosos, permanentemente, pues de otra manera pierden toda posibilidad de reproducción material y espiritual. Esta realidad nos habla de disputa objetiva de proyectos sociales, donde lo fundamental es la toma de posición reflexiva y crítica para avanzar en la construcción de un proyecto emancipativo. (Viaña, Claros y Sarzuri 2009, 7-8).

De esta manera, se nos advierte que la interculturalidad no se centra sólo en establecer las condiciones para un diálogo entre culturas diversas para un favorecer un respeto y reconocimiento mutuos, sino que debemos esforzarnos por desmontar y deconstruir el orden de dominación que promueve y favorece la desigualdad en la distribución de los beneficios sociales. Solo así podemos entender la interculturalidad, como un proyecto de emancipación.

Nos sumamos al reclamo de Raúl Fonet-Betancourt por “...la dignificación de la diversidad cultural como fuerza real que ofrece ejes alternativos para que el mundo y la humanidad puedan encontrar un nuevo quicio o, si se prefiere, otros centros de gravitación para su desarrollo” (2009, 10).

## **5. Aprendizaje situado, derechos humanos e interculturalidad**

El aprendizaje situado como herramienta pedagógica permite lograr los objetivos u la misión de la LGID, dado que propone los métodos y prácticas de un aprendizaje significativo desde un enfoque intercultural, favoreciendo la interacción con las comunidades rurales e indígenas un diálogo reflexivo, para poder aprender, difundir y defender los derechos humanos.

La teoría de la cognición situada tiene como referencia los escritos de Lev Vygotsky y

... destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. (Díaz 2003)

Derivado de lo anterior, se hace la crítica al aprendizaje que se concentra en estrategias y materiales meramente descriptivos, que resultan poco útiles y motivantes, y que no son idóneos para originar “una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (Díaz 2003).

En este sentido, el aprendizaje situado nos lleva a centrarnos en una enseñanza *culturalmente pertinente para el contexto social donde funcionarán como profesionistas*. Hendricks, “propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.” (Díaz 2003).

Por lo tanto, la enseñanza de los derechos humanos debe ser reorientada a prácticas educativas que aporten aprendizajes a los estudiantes que les permitan desarrollarse como profesionales en los contextos culturales a los que pertenecen.

En este sentido, el aprendizaje de los derechos de los pueblos originarios, actualmente se centra en la pretensión del conocimiento en la lectura, interpretación e incluso memorización del contenido de convenios, tratados, texto constitucional y leyes reglamentarias, que prescriben los derechos de los pueblos originarios en México.

Sin embargo, desde una visión situada, el estudiante debe aprender sobre los derechos humanos de los pueblos originarios, involucrándose con una comunidad indígena, donde pudiera reconocer las principales problemáticas que vulneran o trasgreden sus derechos, y buscando propuestas de solución desde la visión de estos pueblos, estudiando no solo el

derecho positivo sino los usos y costumbres que prevalecen en esa comunidad para la solución de sus conflictos internos.

Ello también le permite al estudiante reconocer que México ya no es un país adherido a la tradición monista del Derecho, toda vez que a partir de la reforma constitucional de 2001, se reconoce como fuente del derecho a los usos y costumbres de los pueblos originarios, dejando atrás la visión de que el derecho consuetudinario indígena pudiera ser solo una fuente complementaria del Derecho Positivo.

## **6. Métodos y prácticas de aprendizaje para promover el enfoque de aprendizaje situado con enfoque intercultural**

La educación popular y el diálogo de saberes son las dos herramientas metodológicas de las que nos auxiliamos para impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural.

La construcción de espacios de diálogo reflexivo sobre el propio acontecer histórico, político y social y su relación con el ejercicio pleno de los derechos humanos individuales y colectivos, permite identificar el entramado de relaciones políticas y culturales que favorecen el estado de opresión y pobreza en el que sobreviven las comunidades rurales e indígenas de la Región Huasteca Veracruzana.

Federico Coppens y Herman Van de Velde (2005, 4) nos explican que la educación popular “apunta a la producción conjunta de conocimientos, siempre novedosos, contruidos desde experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando siempre un carácter político porque orientados a la acción”. George Black y John Bevan señalan que “el punto de partida de la educación se encuentra en dos preguntas básicas: ¿Qué está pasando? y ¿qué podemos hacer?” (Citados en Coppens y Van de Velde 2005, 4). Fernando de la Riva expresa que “el objetivo último de la Educación Popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales” (Citado en Coppens y Van de Velde 2005, 6).

La educación popular también busca que la toma de decisiones se enfoque a alcanzar “el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza” (Coppens y Van de Velde 2005, 6) y se posiciona como

... una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente

las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas (Coppens y Van de Velde 2005, 54).

Las técnicas de educación popular se centran en una pedagogía de construcción de aprendizajes críticos-reflexivos, y se auxilia de dinámicas, para promover la acción educativa.

Estas pueden ser dinámicas de presentación; para favorecer la apropiación de los objetivos del taller; para incentivar la participación; para el análisis de contexto histórico; para la priorización de problemáticas; para el análisis de problemáticas; para descubrir saberes previos y saberes que hemos aprendido; para formular alternativas; y para la planeación y organización de la puesta en marcha de un plan de acción.

También la educación popular propone técnicas facilitadoras, que propician la creación de oportunidades de aprendizaje y favorecen la acción educativa.

Las técnicas que se han utilizado son las de promoción activa y positiva de asumir responsabilidades; la negociación y diálogo – relaciones de ganar / ganar; la búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría (acuerdos de colaboración); las preguntas generadoras de 'cuestionamientos'; conversación; referencia a fuentes de información (primarias o secundarias); y trabajo en red (principio de intereses compartidos).

## **7. Diálogo de saberes y derechos humanos**

Alfredo Ghiso, identifica al diálogo de saberes como una herramienta útil para la investigación comunitaria, y lo describe como una práctica hermenéutica colectiva y colaborativa para el análisis de la realidad (Guiso 2001, 1).

El diálogo de saberes es una práctica colectiva que nos permite interpretar la realidad, ya que favorece la interacción social y la reflexión comunitaria para darle sentido a "los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades" (Guiso 2001, 2).

También es una práctica de investigación comunitaria que se desprende de la educación popular, que en sentido amplio, pretende crear oportunidades de aprendizaje para todas y todos los que se involucran en un esfuerzo para mejorar su nivel de vida y desarrollo.

Si el diálogo de saberes es el eje de procesos de investigación y de enseñanza, sus estrategias son "polifocales, permitiendo que los involucrados puedan observar todas las dimensiones que conforman su ser, estar, tener, querer, conocer, expresar y sentir" (Guiso, 2001, 6).

Por lo anterior, lo ético, lo político y lo estético son opciones fundantes de la propuesta, debido a que en ella todos los involucrados en el proceso pueden verse y ver lo que allí se

hace visible. Esta es una posibilidad que facilita la recreación de vínculos realmente equitativos en el marco de las relaciones entre sujetos diferentes en el campo del poder/saber.

Es importante considerar, al emprender un proceso de investigación comunitaria, los siguientes elementos (Guiso 2001, 7):

- a) el reconocimiento de sujetos dialogantes
- b) el ámbito en que viven, y
- c) las experiencias vitales que quieren ser compartidas.

Con estos elementos, Ghiso (2001, 6) señala que se puede “construir una semántica de los hechos”, es decir, se puede conocer a través del diálogo, “los intereses e intencionalidades, de los saberes, de las expresiones e interacciones, de las percepciones, de las vivencias y deseos”.

El diálogo de saberes es una herramienta fundamental para construir una “semántica del derecho al desarrollo”, recuperando experiencias y buscando pistas para recrear el conocimiento sobre las diferencias y semejanzas de nuestras percepciones sobre el desarrollo comunitario.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) nos explica que el enfoque de derechos humanos es aquel que “se centra en los grupos de población que son objeto de una mayor marginación, exclusión y discriminación.”<sup>10</sup>

Este enfoque de derechos humanos propone que las personas deben ser consideradas el principal agente de su desarrollo, y que el pleno ejercicio de los derechos humanos debe ser el fin último del desarrollo. Además, la UNFPA también resalta que

los programas sociales debe atender de manera central a los grupos sociales con mayor marginación y exclusión, para lo cual se requiere un análisis de situación, donde se involucran autoridades locales, integrantes de la academia y organizaciones de la sociedad, civil para reconocer las causas inmediatas, subyacentes y fundamentales de los problemas de desarrollo, a fin de que los programas tengan

---

<sup>10</sup> UNFPA, *El enfoque basado en los derechos humanos*. Consultado en fecha 21 de octubre de 2016 en el sitio <http://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>

como objetivo fundamental las normas de derechos humanos para lograr reducir las desigualdades y empoderar a quienes se han quedado atrás.<sup>11</sup>

José Ernesto Padilla (2016, 32) explican que la importancia de la educación en derechos se estableció en “la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”. Esta Conferencia sobre Derechos Humanos de la UNESCO resaltó que la educación en este enfoque debe entenderse como

el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente, en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos (citado en Padilla 2016, 32).

Las autoras citadas también señalan que esta Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, del año 2011 reconoció que “...toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” (Padilla 2016, 33).

## **8. Métodos y prácticas interculturales para promover el derecho al desarrollo**

Partiendo de los enfoques de interculturalidad y derechos humanos que comentamos, y auxiliándonos de los métodos y prácticas de la Educación Popular que describimos, planificamos un taller sobre el Derecho al Desarrollo como estrategia de aprendizaje situado.

El programa de la LGID exige como necesaria para el desarrollo de las competencias que enmarca su currículo, la gestión de recursos de aprendizaje aplicables dentro y fuera del aula, y en permanente vinculación con las comunidades rurales e indígenas de la Región Huasteca Veracruzana.

En esta lógica curricular, planificamos un taller sobre difusión del Derecho al Desarrollo como estrategia de aprendizaje de los derechos humanos de los pueblos originarios, en la localidad de Lindero Las Flores, del Municipio de Ixhuatlán de Madero, Ver., comunidad con una importante población hablante de la lengua náhuatl.

Esta experiencia de aprendizaje se pensó desde la planeación de las estrategias de enseñanza para impartir el programa la experiencia educativa del Núcleo Instrumental de la

---

<sup>11</sup> *ídem*

Orientación en Derechos, “Metodologías interculturales para el pluralismo jurídico”, de la LGID.

El Nódulo III de Derechos tiene como competencia el lograr que el estudiante adquiera habilidades para la comprensión y expresión de forma oral y escrita, en su lengua local, de la difusión de los derechos humanos y colectivos al interior de sus comunidades de origen “y hacer propuestas educativas sobre estos derechos, haciendo uso de sus conocimientos de los sistemas normativos comunitarios, en un ambiente de apertura al diálogo con tolerancia y respeto.” (UVI 2007).

Como estrategia de aprendizaje situado, se elige una localidad de la cual sea originario el estudiante que se involucre en este proceso de aprendizaje, y se diseña una oportunidad de aprendizaje que permita el diálogo y la construcción colectiva de saberes. .

Elegimos como estrategia de aprendizaje la planeación de un taller sobre el derecho al desarrollo de los pueblos originarios. Participó en este taller el estudiante Jesús Antonio Martínez Santiago, de quinto semestre de la LGID, originario de la Localidad de Lindero Las Flores, Ixhuatlán de Madero, Ver.

El estudiante participante en esta experiencia de aprendizaje también desarrolla en esta comunidad un proyecto de investigación sobre derechos culturales y acciones de salvaguarda de sonos tradicionales huastecos como patrimonio cultural intangible de esta comunidad nahua.

El tema del taller lo elegimos precisamente porque tiene relación el proyecto de investigación que el estudiante participante realiza, y porque la comunidad donde se llevó a cabo presenta un importante rezago social y económico a pesar de contar con abundantes recursos naturales y acceso a vías de comunicación.

Es decir, para que haya un aprendizaje situado, el tema de abordaje y preocupación de estudio debe tener significado para quien pretendemos que aprenda, en el sentido de que lo que se discuta y construya sea no solo de utilidad para el educando, sino que signifique la apropiación de saberes que le permitan acceder a un mejor nivel de vida.

### 8.1 Planeación de oportunidades de aprendizaje situado

Para la impartición del taller, se elabora una carta descriptiva donde se explicitan las técnicas y dinámicas de educación popular y diálogo de saberes, que trazan la ruta metodológica para la construcción de una oportunidad de aprendizaje situado de los derechos humanos.

Una vez iniciado el taller, se toma nota puntual de lo que acontece en ese momento, registrando con puntualidad los diálogos y reflexiones que se producen en este acto educativo, y anotando todos los pormenores en nuestro diario de campo, lo que nos permitirá después sistematizar los resultados y reconocer los aprendizajes vividos.

Es importante al inicio del taller registrar la asistencia, y como punto de partida, explicar a los asistentes los objetivos del taller y los compromisos que asumíamos con la comunidad, con la finalidad de establecer las condiciones idóneas para un diálogo respetuoso y tolerante.

## 8.2 Herramientas de aprendizaje

Son útiles para la exposición de saberes y contenidos teóricos el uso de mapas mentales y cuadros sinópticos, que permiten a los asistentes conocer la información de forma clara y sencilla.

Siempre hay que considerar el uso de carteles donde se puedan ver los mapas mentales y cuadros sinópticos que utilizemos para explicar los derechos humanos. Estos carteles serán continua referencia en la experiencia de diálogo para quienes participen en el taller, y pueden dejarse en obsequio a quienes les interese conservarlos como fuente de consulta.

En la experiencia del taller sobre el derecho al desarrollo que realizamos en la Localidad de Lindero Las Flores, nos auxiliamos de un mapa mental para explicar los puntos que abordaríamos en el taller, ya que no se cuenta con acceso a servicio eléctrico en la galera comunitaria, por lo que no pudimos hacer usos de tecnologías de la información, como proyector y presentación electrónica del tema.

## 8.3 Diálogo de saberes para el co-aprendizaje

Es muy importante que construyamos el espacio para el diálogo, haciéndole saber a los asistentes que nuestra presencia en la comunidad no es en el papel del experto que tiene todas las respuestas y que viene a imponer su opinión o conocimientos por encima de los saberes locales.

Debemos externar de forma respetuosa nuestras preocupaciones como tema de reflexión del taller, centrándonos en el derecho al desarrollo. Hemos de mencionar que consideramos relevante este tema el derecho al desarrollo se relaciona con el derecho de las personas a tener una vida digna, aspiración que se comparte con todos los presentes.

Y nunca debemos perder la humildad académica, reconociendo que no tenemos la verdad absoluta ni la última palabra sobre el tema del taller, y puntualizar a los asistentes que lo que en realidad será valioso será el diálogo y las reflexiones que se puedan compartir, su punto de vista y experiencias vividas en torno al derecho al desarrollo.

Es muy útil para construir espacios de dialogo el uso de *preguntas generadoras*. En el taller que impartimos en Lindero Las Flores, utilizamos las siguientes preguntas: ¿Qué es el derecho al desarrollo para los pueblos originarios? ¿Qué es el desarrollo? ¿Qué es la consulta previa? ¿Cómo se relaciona la consulta previa con el derecho al desarrollo de los pueblos originarios? ¿Qué aspectos de la vida comunitaria se dañan cuando se afecta el derecho al desarrollo? (recursos naturales, extracción de material pétreo, minerales y gas, explotación de bosques y selvas, preservación de flora y fauna nativa, uso de agroquímicos y organismos genéticamente modificados). ¿Qué es un derecho humano? ¿Qué significa vivir con dignidad? ¿Qué es el derecho a la cultura? ¿Cómo se relaciona el derecho a la cultura con el acceso y disfrute de la música, danzas, costumbres, uso de la lengua materna y tradiciones de los pueblos originarios? ¿Qué es el Convenio 169 de la OIT? ¿Por qué es importante?

Estas preguntas incentivaron una nutrida participación de los asistentes al taller, Esta dinámica también nos permitió darnos cuenta de los saberes previos de los asistentes sobre los derechos humanos, y las necesidades o intereses de quienes participan en el taller.

Como resultado de la aplicación de esta herramienta, nos dimos cuenta que los asistentes tenían conocimientos generales sobre los derechos humanos y mostraron interés por conocer más sobre las herramientas jurídicas que se tienen para hacer valer el derecho a tener una vida digna.

Los saberes previos y necesidades de los asistentes nos facilitan el aprendizaje, que resultará situado si las estrategias que se utilicen como herramientas de enseñanza son pedagógicamente pertinentes a los intereses del grupo participante.

Para concluir el taller, utilizamos dinámicas de retroalimentación propuestas por la educación popular, como la integración de grupos focales, para discutir y comentar ideas y conceptos claves sobre derechos humanos, vida digna, y desarrollo.

#### 8.4 Aprendizajes vividos

Las reflexiones más importantes que arrojó este diálogo de saberes con habitantes de la Localidad de Lindero Las Flores, Ixhuatlán de Madero, Ver fueron:

- Definimos como DERECHOS HUMANOS el que podamos vivir con dignidad.

- Pensamos que los derechos nos ayudan en los territorios campesinos contra las empresas extranjeras y nacionales (abusos en la explotación de nuestros recursos naturales).
- Los derechos humanos son el conjunto de normas establecidas que protegen a todo individuo y que le permiten el pleno desarrollo.
- Los derechos humanos son instrumentos que ya están en la ley y que sirven para defender y proteger a los pueblos originarios.
- Para disfrutar de una vida digna, se necesita tener trabajo honrado, derecho al estudio, vivir en armonía, sin importar el nivel económico, contar con un patrimonio familiar, y ser honestos.
- *La vida digna es tener pleno acceso y disfrute de nuestros derechos humanos.*
- *El desarrollo de los pueblos originarios tiene una gran relación con vivir plenamente, disfrutando sus derechos humanos y sin el riesgo de perder su identidad cultural y el acceso a sus recursos naturales.*
- Se reconoció el interés por estar mejor informado sobre la fractura hidráulica (*fracking*) y organismos genéticamente modificados (transgénicos), como actividades externas que pueden afectar el derecho a una vida digna de los pueblos originarios, además de requerir también mayor información sobre cuáles serían los mecanismos legales que les permite articular estrategias de defensa de sus derechos humanos.

## **9. Reflexiones finales**

Con las estrategias de educación popular y el diálogo de saberes vemos que es posible impulsar el aprendizaje situado de los derechos humanos, y en particular, el aprendizaje y reflexión sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, como un primer paso de forjar resistencias consientes e informadas ante los embates de la globalización a su cultura y su patrimonio cultural y biocultural.

Proponemos necesario un aprendizaje de los derechos humanos fuera del aula, desde y con la comunidad, involucrando al futuro profesionalista en la vivencia de los problemas y necesidades que deberían atenderse de forma prioritaria, desde la mirada y opinión de la propia comunidad, lo que verdaderamente impulsaría una mejor calidad de vida en sus habitantes.

Definitivamente, los derechos humanos requieren un aprendizaje comunitario y vivencial, más allá de la lectura de textos y leyes ajenos muchas veces al contexto social, económico y cultural de las comunidades rurales y comunitarias. Solo con estrategias pedagógicas situadas podremos en realidad crear oportunidades de aprendizaje y apropiación de los derechos humanos.

Para garantizar una convivencia intercultural, el Estado debe ser promotor permanente del respeto a los derechos fundamentales de las personas, especialmente en el actual contexto de globalización que viven las sociedades, donde el uso de tecnologías nos acerca, y a la vez nos separa, de las sociedades culturalmente diversas.

Finalmente, el diálogo de saberes permite construir oportunidades de aprendizaje para que las que las personas se informen y compartan sus experiencias, y a su vez, se organicen para proteger sus derechos fundamentales, gestionando acciones permanentes desde sus comunidades para crear ambientes respetuosos de las diversidades culturales, étnicas, religiosas y sociales.

## Referencias

Aguilar Cuevas, Magdalena. 1998. Las tres generaciones de Derechos Humanos. *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México* 30.

Cámara de Diputados . 2001. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F.: Disponible en <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10537> (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Cámara de Diputados. (27 Abril 2001). *Gaceta Parlamentaria*. México, D.F.: Congreso de la Unión.

Coppens, Federico y Herman Van de Velde. 2005. *Técnicas de Educación Popular*. Estelí, Nicaragua: Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, CURN/CICAP.

CPEUM. 2017. *Artículo 2*. México, D.F. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf> (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Chacón Blanco, María Dolores. (2010). El desarrollo comunitario. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 29 (abril). [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/M\\_DOLORES\\_CHACON\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_DOLORES_CHACON_1.pdf) (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Díaz Barriga, Frida. 2003. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85> (consultado el 21 de octubre de 2016).

Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, VV. AA, 9-20. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Haar, Gemma van der. 2005. El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha. *Labour Agaian Publications*. Disponible en <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf> (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Jonguitud Zamora, Jaqueline. 2001. El derecho al desarrollo como derecho humano, entre el deber, el ser y la necesidad. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol* 36-37: 215-235.

Mijangos Díaz, Eduardo y López Torres, Alejandra. ( 2011). El problema del indigenismo en el debate intelectual posrevolucionario. *Signos Históricos* 25 (enero-junio): 42-67.

ONU. 1986. Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx> (consultado el 21 de octubre de 2016).

Padilla Nieto, José Ernesto. 2016. Derechos humanos y educación en y para los derechos humanos. En *Derechos humanos y educación para la paz*, coords. Ana Paula Hernández y Victoria Ocejo, 23-46. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

UVI. Universidad Veracruzana Intercultural. (2007). *Programa Experiencia Educativa Nódulo III Derechos. Metodologías Interculturales para el Pluralismo Jurídico. Programa educativo LGID*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Viaña, Jorge, Luis Claros y Marcelo Sarzuri. 2009. Presentación. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, VV. AA, 7-8. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).



<http://albaciudad.org/2014/08/en-fotos-cuatro-venezolanos-de-tiuna-el-fuerte-pintan-murales-en-la-periferia-de-roma/>

# Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, **Venezuela**

Reflexões sobre a importância do território na transformação curricular de especialização em EIB da UPEL, Venezuela

Reflections on the Importance of Territory in the Transformation of the UPEL Specialization in Bilingual and Intercultural Education (SBIE) Curriculum, Venezuela

María Isabel Ramírez Duque

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Maracay, Venezuela  
maixaram@gmail.com

**Resumen:** Este ensayo es resultado de mi participación en las reuniones para la transformación curricular de *la Especialización* de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), llevadas a cabo entre 2008 y 2012. La polifonía de voces durante esas reuniones evidenció que el territorio se devela como uno de los marcadores de identidad, funcionando como una red interrelacionante e interdependiente de categorías esenciales para la sobrevivencia y cohesión social. Reconociendo que el territorio es una construcción social dinámica, propongo que **las universidades con especializaciones en EIB deben** transversalizar el currículo desde una visión actualizada, integral y crítica que parta de la perspectiva indígena de su territorio.

**Palabras clave:** territorio, currículo, universidad, interculturalidad.

**Resumo:** Este ensaio é o resultado de minha participação nas reuniões para a transformação curricular da Especialização em Educação Intercultural Bilingüe (EEIB) da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), levadas a cabo entre 2008 e 2012. A polifonia de vozes durante essas reuniões evidenciou que o território é revelado como um dos marcadores de identidade, funcionando como uma rede interrelacional e interdependente de categoria essencial para a sobrevivência e coesão social. Proponho que as universidades com especializações em EIB devem transversalizar o currículo a partir de uma visão atualizada, integral e crítica que parta da perspectiva indígena de seu território.

**Palavras-chave:** território, currículo, universidade, interculturalidade.

**Abstract:** This essay is result of my participation in the meetings for the curriculum transformation of the SBIE of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (Liberator Experimental Pedagogical University) between 2008 and 2012. The polyphony of voices during those meetings evidenced that territory is one of the markers of identity that works as an interrelating and interdependent network of essential categories for survival and social cohesion. I propose that universities with specializations in BIE should mainstream the curriculum from an up-to-date, holistic and critical vision that departs from an indigenous perspective of territory.

**Key words:** territory, curriculum, university, interculturality.

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 16 de diciembre de 2016

**Segunda versión:** 6 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 9 de enero de 2017

#### **Citar este artículo:**

Ramírez Duque, María Isabel. 2017. "Reflexiones sobre la importancia del territorio en la transformación curricular de la Especialización en EIB de la UPEL, Venezuela". *Revista nuestraAmérica* 5 (9) enero-junio: 99-119

## 1. Introducción

Este artículo surge como una necesidad de encontrar puntos de encuentro entre dos dimensiones interrelacionadas entre sí. Primero, los significados sobre territorio atribuidos por la polifonía de voces de los indígenas pertenecientes a los pueblos que atiende el Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Segundo, la complejidad del currículo como entramado conformado por elementos diversos, tales como: los sentidos construidos desde la semiótica social, en razón de significantes diversos como el espacio temporal, espacial, el contexto sociocultural o habitus, contenidos, metodologías, recursos, lenguas, lógicas, simbologías, pedagogías, éticas, y todos aquellos elementos del quehacer experiencial que allí se teje.

La EEIB de la UPEL está en proceso de transformación curricular. Durante el 2017 se iniciará el proceso de capacitación y/o actualización de los profesores que administrarán el nuevo Diseño Curricular. No obstante, el peso de las estructuras, discursos y conceptualizaciones teóricas hegemónicas dificultan la posibilidad de expresar las perspectivas propias de los pueblos indígenas en el marco de la formación universitaria. Asimismo, los enfoques de interculturalidad vigentes se muestran confusos y no profundizan en la realidad indígena, en las relaciones sociales, en la vida cotidiana y en los espacios de poder. Aunado a ello, la relación entre las universidades, los territorios y las comunidades enfrenta el problema de las asimetrías, de la hegemonía y los desbalances del conocimiento, el saber y la legitimidad de quién enseña y quién aprende.

Desde esta perspectiva, se hace imprescindible la participación y el encuentro con los actores sociales indígenas, para conocer de viva voz cuáles son las expectativas, necesidades y demandas de las comunidades, así como advertir el acumulado de perspectivas, visiones y prácticas desarrolladas en las comunidades, como también comprender las significaciones otorgadas a un elemento central para el quehacer societal como lo es el territorio.

En artículo está dividido en tres apartados. En el primero se revisa el concepto de territorio y las diferentes dimensiones que incluye para los pueblos indígenas; en el segundo se hace una revisión de los derechos territoriales reconocidos en el Convenio 169 de la Organización internacional del Trabajo (OIT) y su vinculación con la educación; en el tercero se argumenta la necesidad de partir del significado que el territorio tiene para los actores comunitarios indígenas en la transformación curricular de la EEIB de la UPEL, y se apunta a la necesidad de una transformación en la idea de universidad para permitir intervenciones de doble vía entre este tipo de instituciones educativas y los pueblos indígenas.

## 2. El papel de las significaciones: El territorio

La historia, el conocimiento y el saber indígena están en todas partes, está inscrito en el territorio.

**ArirumaKowi**

En los pueblos indígenas el territorio está asociado a las prácticas de la vida comunal. Formas de sentir y de ser, que se reflejan en el accionar, abarcador e interdependiente de cada elemento que conforma su cosmovisión. Significaciones del mundo que repercute en su actuar. Normas tácitas, con otras éticas y modos de conducirse que atañen a una filosofía distinta, que distingue a estas culturas de otras. Las auto referencias y autodenominaciones se suscriben a donde pertenecen: Pumé = indio de la sabana, wayuú = gente de arena, sol y viento, warao = gente de los caños y así sucesivamente.

La premisa es conocer para comprender desde las significancias traducidas en el hacer. Si un “aliado” no trata de hacerlo e incursiona en la toma de decisiones sobre dichos pueblos, desde la distancia violenta, agrede y en consecuencia va generando un caos de afuera hacia adentro.

Los indígenas tienen *un arraigo con el territorio* que sobrepasa la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra, la luz y la oscuridad, las divinidades (sincréticas o no) inherentes al ser, lo espiritual y lo material. En los seres animados no humanos, en particular árboles y animales, encarnan según la cosmovisión indígena multitud de fuerzas benéficas o maléficas; todas ellas imponen pautas de comportamiento que deben ser rígidamente respetadas. Por ello al ir aprendiendo sus lenguas advertimos en el aglutinamiento, por ejemplo, sufijos que representan cada uno de estos aspectos.

Indígenas y no indígenas, tienen diversas formas de representar, de significar y de recrear. En el mundo indígena estas formas están vinculadas a códigos éticos tácitos, integrados al hacer, al todo sistémico–holístico. Un entramado ecológico vivo. Las piedras, por ejemplo, dejan de ser un mineral–inanimado, para ser un ente vivo que afecta y es afectado por los demás elementos.

La noción de equilibrio entre ser humano–naturaleza se asocia a la correlación tierra–territorio. Allí confluyen la aplicabilidad a los principios de lo mítico, lo sagrado, lo espiritual y lo cosmogónico. Desde la noción gaschesiana, esto se reconoce como la visión morfosintáctica de la cultura: la fuente, la forma y función de la vida.

Pero tierra y territorio no son lo mismo. Los indígenas mantienen un lazo especial con la tierra, sin embargo, para ellos el problema de la tierra no radica sólo en el aprovechamiento, sino también en el sentido de territorialidad. Tierra no es sólo el conuco de donde extraen el sustento, o el río que les brinda alimento, agua y vida; por el contrario, es el elemento de la

sostenibilidad en el tiempo. Para ellos la “tierra” está asociada con la “madre” proveedora de los bienes que la comunidad necesita. En tanto, que para el occidental es un factor de producción. El territorio representa por su parte, el espacio vital para desarrollar las actividades culturales ligadas a ésta, todas los demás elementos de la cosmovisión y/o marcadores identitarios como la economía, la política, lo social y lo sagrado. En consecuencia, todo esto, no es el bien inmaterial individual, sino el bien de propiedad comunal, colectivo imbuido de significados. De allí que ellos acuñen lo identitario a la noción de desarrollo endógeno sustentable y sostenible. Modo de reivindicar sus tradiciones y el legado de sus ancestros, para dar un auténtico valor a su cultura. Territorio e identidad son elementos inseparables de la expresión cultural que identifica a los individuos y a los colectivos en una estructura social.

Los diferentes no son sólo los indígenas o los negros. ¡NO!, los asiáticos, los nórdicos, son también diferentes, porque sus mundos son distintos, su historia, modos de representar, su espiritualidad fue haciéndose por necesidad de armonizar con esos elementos de vida que conforman sus respectivas cosmovisiones. A la vez, en un mismo territorio tenemos las zonas dialectales e incluso fronterizas. Por ejemplo, la gente de la cordillera posee una filosofía de vida distinta la gente de la costa o del llano. ¿Por qué entonces mirar a indígenas o negros como piezas de museo, inmutables, estáticas? Todo producto de un imaginario social sostenido en el tiempo que requiere deconstruirse desde los espacios académicos-comunitarios.

El territorio es el centro de las prácticas sociales cotidianas. Miguel y Miorim (2004, 27) las definen como:

[...] toda acción o conjunto intencional y organizado de acciones físico-afectivo-intelectuales, realizadas, en un tiempo y espacio determinados, por un conjunto de individuos, sobre el mundo material y/o humano, y/o institucional, y/o cultural, acciones éstas que, por ser siempre, y en cierta medida, y por un cierto período de tiempo, valorizadas por determinados segmentos sociales, adquieren una cierta estabilidad, y se realizan con cierta regularidad.

El territorio en el mundo indígena es considerado el centro de utilización práctica de todo aprendizaje, fuente de la historia, desarrollo y bienestar. Es el ámbito de lo comunitario y cotidiano donde se fraguan valores, tradiciones, sentimientos, conocimientos y saberes donde se funde lo cósmico, con la naturaleza, la espiritualidad, como micro escenario de comunicación, conservación, identidad y normas que dibujan el derecho consuetudinario. Es un mundo de pensamientos, relaciones con la vida y sentidos apegados al territorio, la vida, la cotidianidad y las prácticas sociales que allí se llevan a cabo.

Es evidente que los seres humanos presentan las diferencias marcadas según su lugar o contexto de vida social, asentamientos humanos que, como grupos, conservan ciertas

formas de vivir y de entender el mundo. Desde esta perspectiva, al igual que otros grupos humanos, los indígenas guardan cosmovisiones que conforman su identidad, y que por lo tanto se manifiestan en su vida diaria en un espacio y/o espacios determinados propios de un territorio común compartido.

El territorio es un concepto que en el mundo indígena tiene diversas implicaciones. En el pensamiento indígena los espacios y entes naturales donde se realizan los rituales sagrados y los implicados como divinidades asumen un carácter de reciprocidad, estos se armonizan o no con los sujetos, según sus acciones buenas o malas, se afectan y estos a su vez afectan a los sujetos o colectividad. Constituyen *lazos de comunicación* que dan sentido a la existencia, al espacio. Broda (2001, 25) al referirse a las cosmovisiones indígenas expresa que “el cosmos en todas sus manifestaciones espaciales mantiene su armonía con la intervención comprometida del ser humano.”

Los indígenas creen en relaciones de dependencia. Un anciano pumé (Ramírez, 2000) expresaba:

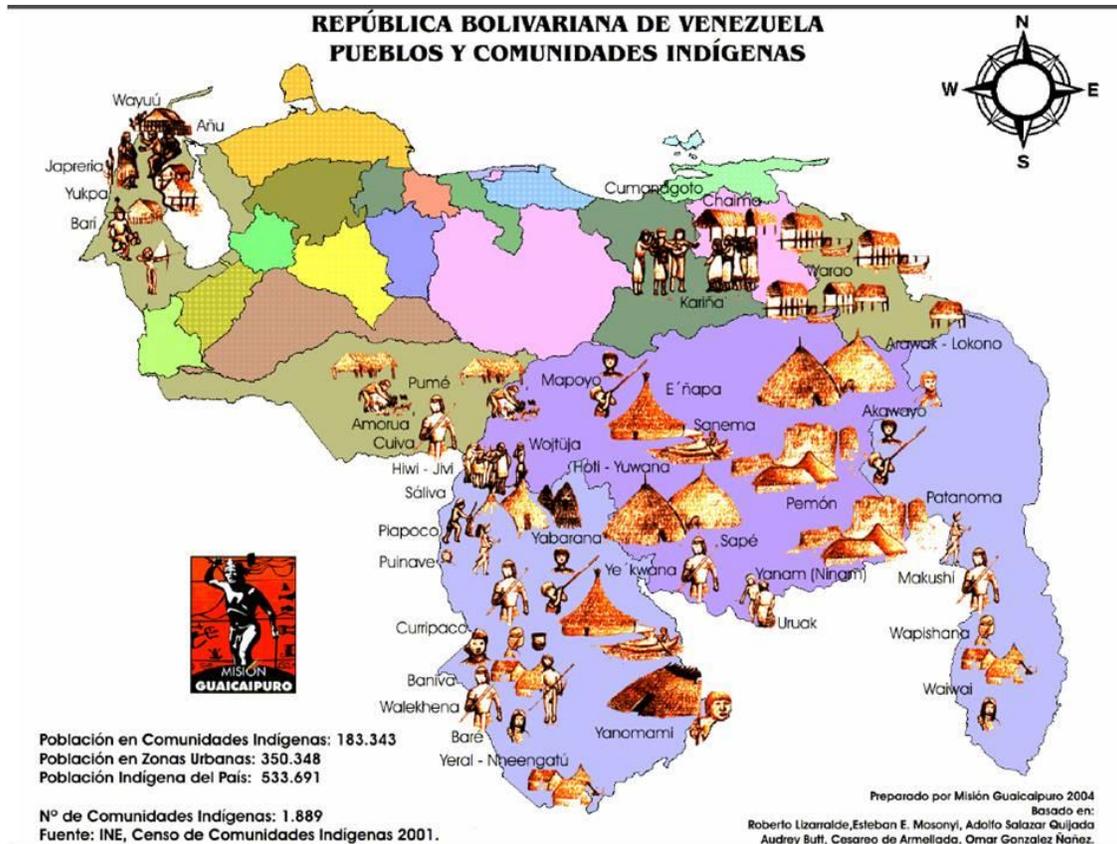
... todos dependemos de todos; por lo tanto, el respeto es una exigencia universal que incluyen los espíritus, la naturaleza en general y las divinidades que cada pueblo tiene. Lo que se recibe se devuelve. Nosotros mantenemos un diálogo con ellos, una retribución. La naturaleza y el territorio requieren un trato cariñoso, justo; así como también de saber ver y escuchar sus señales.

En ese mundo de oralidad y simbolismo, se traduce en entramado de interrelaciones, intervenciones e interdependencias. De este modo, constatamos a través de lecturas diversas, y de la interconectividad en los espacios virtuales, que tanto en América, como en el mundo en general, los indígenas consideran que la tierra es sagrada.

Estos mantienen actualmente una participación activa en pro de protección de la “Madre Tierra” y/o conservación del medio ambiente, actitud que tiene de fondo ese pensamiento ancestral de respeto y reciprocidad. Pérez (s/f, 6) considera que: “por milenios, los pueblos indígenas han aprendido de la naturaleza a vivir en armonía con todos sus elementos constitutivos. La tierra no les pertenece, son parte de ella y de los equilibrios que hacen posible la vida en su seno”.

Desde este sentido, los saberes se producen, circulan y se recrean entre las diversas actividades que constituyen prácticas sociales cotidianas. Prácticas que se complejizan en ese estar interrelacionados y de las sinergias resultantes de ese convivir juntos.

Figura 1. Pueblos y comunidades indígenas de Venezuela



Fuente: <http://culturabuchivacoa.blogspot.mx/2012/10/pueblos-y-comunidades-indigenas-de.html>

Los estudiantes y docentes de la EEIB durante las consultas para la transformación curricular (2008, 2010 y 2012) pertenecen generalmente a los pueblos indígenas ubicados en los 5 Estados que atiende la EEIB: Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Zulia, como aquellos de tránsito perteneciente a otros Estados. En suma, la EEIB UPEL cuenta con representantes de aproximadamente 34 de los 44 pueblos indígenas que reportó el Censo 2011. Por otra parte, la EEIB cuenta con estudiantes colombianos, como el caso de algunos wayuu en el Zulia y del pueblo hiwi en Amazonas, e incluso de ingas del Putumayo Colombiano quienes son pueblo acogido legalmente. Pueblos que en su mayoría comparten fronteras, ejemplo de ello es el Wayuu que se autodenominan como la Nación Wayuu, sin distinción de fronteras. Los estudiantes participantes en las reuniones realizadas a propósito de la Transformación curricular se refieren al territorio adjudicándole diversas propiedades que refieren a categorías como:

- ✓ *Espacio de vida* (producción y reproducción).
- ✓ *Embrión* que da cabida a toda la existencia bio y sociodiversa.
- ✓ Es la cuna, de nuestra memoria, de nuestra historia.
- ✓ *Hábitat* expresando la relación o interrelación permanente de un pueblo con un espacio concreto de la naturaleza y con sus elementos (bosques, ríos, fauna, flora, ambiente, etc.)
- ✓ *Integración de elementos físicos y espirituales* que vincula un espacio de la naturaleza con un pueblo determinado.
- ✓ *Con y en él se garantiza la continuidad histórico-cultural de un pueblo*, encarna una especificidad a la que se vinculan los sentimientos de pertenencia e identidad de un pueblo.
- ✓ Es aquél que les permite *desarrollar una dinámica cultural* capaz de alcanzar altos grados de eficacia *para la provisión de su desarrollo económico, social y cultural*.
- ✓ *Constituye el elemento básico* desde el conjunto de las familias, comunidades o cualquier otra entidad territorial determinada se perciben como un pueblo<sup>12</sup>
- ✓ *Es la apropiación del medio ambiente en categorías culturales y por ende también lingüísticas*. Formas y funciones que remiten a prácticas socioculturales propias donde la naturaleza pasa a ser comprensible, útil y con la cual se ha de convivir en armonía.
- ✓ *Es mítico*. Lugar donde nacieron determinados pueblos, o donde surge la energía vital<sup>13</sup> para mantener este cosmos. Asociado a la creación del mundo, el cosmos es un espacio más amplio donde varias etnias conviven.
- ✓ Es el *espacio tradicionalmente ocupado*
- ✓ *Constituye la región étnica*
- ✓ Es el *lugar* donde se encuentran las redes de parentesco, los vínculos definitorios que no se encuentran en otro lugar. Al peligrar ésta, también peligran las reproducciones e identidades
- ✓ Es el *escenario vivo* donde se desenvuelve la cultura propia
- ✓ *Espacio geográfico* donde se mantiene y desarrolla las formas propias de organización, de educación, de economía socio – comunitaria, donde se usa la lengua sin distingo. Es factor de cohesión social y lingüística

---

<sup>12</sup>Aunque sea compartido por diversas comunidades de un mismo pueblo o estar subdividido en diversos territorios étnicos delimitados por puntos geográficos claros. Incluso, si existen conflictos interétnicos, cada etnia se restringe a su territorio y aprovechamiento de sus recursos: unos ligados más a su relación con la naturaleza caza, pesca, otras con su relación con la naturaleza como medio de trabajo: agricultura, textiles, cerámica, entre otros.

<sup>13</sup> Este concepto de energía limitada, es vital dentro de la visión ecológica. El dueño de la energía no es el hombre y éste debe manejar apropiadamente dicha energía, usar la que se necesita y no acumular, pues esta energía circula en todo el territorio a través de los seres vivos. Acumular puede traer enfermedades o elementos negativos. La idea no es concentrar energía, sino reciclarla.

- ✓ Es una porción del territorio nacional que exceden los hitos políticos fronterizos de los Estados - nación
- ✓ Cuando se pierde el control sobre él lo consideramos “territorio histórico.”

Estos significados remiten a una construcción social resultado de diversas formas de apropiación, que se nutre de la acción colectiva de la cultura, de su memoria, experiencias y prácticas sociales propias, de los conflictos territoriales, de los procesos históricos, de la dinámicas globales, de la transformación de los marcos legales propios o foráneos, de la relación con el Estado Nacional. Desde lo sociocultural los sujetos reinventan, recrean y emplean para su definición criterios de inclusión y/o membrecía de una comunidad.

El término “territorio” emerge y se reactualiza actualmente de la mano con el discurso de la identidad y la autonomía, e igualmente, en términos subjetivos constituye un referente simbólico y material de la identidad ligado a experiencias concretas, así como a la búsqueda de distintas formas de representación<sup>14</sup> y autorrepresentación entre los pueblos indígenas. Significados que remiten a categorías afectivas, simbólicas, geográficas, ambientales, espirituales, socioculturales, sociolingüísticas, históricas, de derecho territorial. Constituye el marcador central de la identidad, donde los demás elementos interactuantes conforman el entramado de vida que define a un pueblo o grupo étnico organizado.

En suma, una cultura no se relaciona directamente con el medio, son los hombres (en sentido genérico) quienes como integrantes de un grupo social dinamizan sus prácticas culturales y las representaciones que tienen del territorio.

### **3. Territorio y Derechos: El Convenio 169 de la OIT**

Es necesario sistematizar aprendizajes que permitan actualizar la agenda de políticas públicas educativas, acercándola a los requerimientos del mundo indígena y sus territorios.

Pese a la notabilidad de los significados adjudicados al término “territorio” desde el mundo indígena, la legislación en América Latina ha focalizado la atención a aspectos como la cultura y educación, “dejando desarticulados aquéllos relativos a la territorialidad” y sus aspectos colaterales. Los tomadores de decisiones (en su mayoría no indígenas) han obviado la verdadera dimensión de los significados sobre “territorio” ligados a lo existencial de cada pueblo. La preocupación por el territorio, la tierra y los recursos naturales ha sido una constante en las sociedades indígenas, a través del tiempo y el espacio. Pero recién en las últimas décadas ha adquirido mayor relevancia como discurso (político) sobre el territorio.

---

<sup>14</sup> En algunos contextos como Ecuador, las demandas por el territorio constituye un modo de representar un proyecto de ciudadanía étnico–alternativo diferente al proyecto nacional

Pese a lo estipulado por el Convenio 169 de la OIT, así como de diversos instrumentos de derecho internacional que reconocen y regulan los derechos territoriales de los pueblos indígenas como: la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; la Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación Racial; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Dentro de este marco, diferentes legislaciones nacionales tienen normas concretas sobre los territorios indígenas, que en algunos casos tienen un carácter constitucional, como es el caso actualmente en varios países de América Latina, entre ellos Venezuela.

Dicho Convenio en su artículo 13 señala que el *territorio indígena* incluye "la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera". Así, por ejemplo, en la legislación de diversos países los conceptos y definiciones son diferentes: en Australia son Indigenous Protected Areas; en Colombia se definen como resguardo o reserva indígenas; en Bolivia son Tierra Comunitaria de Origen o Territorio indígena originario campesino; en Brasil son Terras indígenas; en Canadá son Indian Reserves o First Nations Reserves; en Ecuador son Tierra de pueblos y nacionalidades indígenas y Zona intangible a favor de pueblos indígenas en aislamiento voluntario; en Estados Unidos son Indian Reservations; en Guyana son Territorio indígena o Zona de derecho colectivo para comunidades locales; en Perú son Reservas comunales o Reserva territorial para pueblos indígenas en aislamiento; en Venezuela son Tierras con títulos colectivos.

Pero es importante resaltar que el Convenio aludido no sólo aborda la dimensión territorial referida a las tierras. En el Artículo 15 se establecen medidas para la protección de los recursos existentes en el territorio, incluidos los que encuentren en el subsuelo, comprendiendo el derecho de los pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de los recursos. Igualmente, este artículo señala que los gobiernos tendrán que establecer mecanismos de consulta a los pueblos indígenas en caso de explotación o prospección de recursos en sus territorios. También establece medidas en caso de reubicación de poblaciones, "las que deberán realizarse con su consentimiento, dado libremente y con pleno conocimiento de causa". Expresa a su vez, que "deberá indemnizarse plenamente a las personas trasladadas y reubicadas por cualquier pérdida o daño que hayan sufrido como consecuencia de su desplazamiento". Finalmente, conmina a que "deberán respetarse las modalidades de transmisión de los derechos sobre la tierra entre los miembros de los pueblos interesados establecidas por dichos pueblos".

En su Parte II, Tierras, Artículo 13, señala que los gobiernos que ratifiquen el Convenio:

[...] deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos,

según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Además, agrega que el término tierras, utilizado en parte de su articulado, "deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera".

Uno de los riesgos de la cuestión territorial es la esencialización que usualmente se hace de la relación entre los indígenas, la tierra y el territorio. El esencialismo y la naturalización es una de las principales trabas para intentar entender los procesos territoriales y los discursos sobre el territorio surgidos de los movimientos indígenas. De allí que las universidades interculturales o aquellas con programas interculturales deben llevar estas discusiones al ámbito académico-comunitario y reflexionar no sólo sobre significaciones, sino también sobre acciones a seguir.

Los derechos territoriales indígenas se enlazan con una constelación de derechos como los derechos a la identidad, al libre desenvolvimiento, al desarrollo, y otros derechos fundamentales vinculados, en su ejercicio individual, con el respeto a la integración espiritual y cultural de un pueblo con su territorio.

El derecho territorial indígena asienta su valor social en la vinculación integral del territorio y el pueblo, y los diferentes componentes o marcadores de identidad, estos son, no ya recursos apropiables económicamente, sino que constituyen componentes anímicos de un todo racional diferente. Para los pueblos indígenas en su territorio están presentes su farmacia, su mercado, su universidad, sus fábricas, sus depósitos de materiales para la vivienda, sus lugares de culto religioso, sus espacios de enseñanza y aprendizaje propios. Es suma es un todo integral e intervencional.

La desintegración del derecho territorial de los pueblos indígenas supone un atentado contra todos los derechos de la persona, que tienen como fundamento la identidad, los valores, creencias que la sustentan y perpetúan a través de las pautas de socialización propias y que la educación escolarizada a cualquier nivel debería seguir sosteniendo. Las instituciones sociales, el entramado de relaciones, la propia sobrevivencia colectiva dependen de la integridad territorial y ese es el clamor de los pueblos indígenas a través de diversos medios.

En consecuencia, coinciden en plantearse desafíos como: (a) Incluir en las actividades académicas-comunitarias discusiones sobre el marco jurídico de la diversidad y del derecho consuetudinario; (b) Reflexionar desde los espacios universitarios sobre los modos de garantizar los derechos sobre los territorios indígenas, los estilos de vida propia (apoyados en los convenios 107 y 169); (c) Buscar espacios para cuestionar, debatir y negociar como ciudadanos con participación activa en defensa de sus derechos colectivos territoriales, como lo son el acceso a condiciones de equidad, respeto de sus peculiaridades, servicios y

necesidades: capital, crédito, tecnología, educación propia, control de la cadena productiva y de circulación, poder jurisdiccional, gobierno y gobernabilidad local, espiritualidad, salud, entre otros aspectos.

En este orden, desde hace dos décadas la noción de territorio es uno de los referentes de las reivindicaciones étnicas, unido a estrategias de supervivencia, legitimación, emancipación, desarrollo y bienestar. Aspectos que requieren la incorporación de los universitarios y líderes comunales para así ser partícipes de las readaptaciones del derecho positivo, modos de reorganización del poder, lo que conllevará a reformulaciones de leyes, decretos y reglamentos donde se incluya en el marco jurídico la diversidad y el derecho consuetudinario, en especial los derechos comunales indígenas sobre la tierra, y la manera de garantizarlas.

#### **4. Territorio y currículo**

*El verdadero desafío es el cambio epistémico y no solo la existencia de carreras que incluyan a los pueblos indígenas.*

Lara (2008, 244) asevera que:

Para el indígena hay estrecha relación entre su educación y el territorio que habita, entre educación y vida, entre educación y la salud, cuando los indígenas hablan de territorio, están hablando también de educación, por lo tanto, se tiene que adecuar cualquier actividad que se realice sobre esa visión integral que tiene dichos pueblos, es decir su cosmovisión.

A excepción de Universidad Indígena de Venezuela, recientemente nombrada como una de las Universidades Experimentales, no existe otra con un currículo que responda a la epistemología de los pueblos indígenas.

La universidad como institución debe estar arraigada en ese territorio de vida e interrelaciones, y no reproduciendo formas y saberes exógenos, alejadas de las ontologías, lógicas, saberes, haceres, organización social y política que marcan la cotidianidad en tales espacios territoriales. Jorge Gasché (2009) asevera que en las universidades interculturales, en lo referente a las relaciones sociales y producción de conocimientos, hay una orientación de la discusión hacia lo teórico y no hacia las relaciones y valores sociales que nos motivan y guían la práctica.

El análisis de los debates que se dan en la construcción del currículo posibilita distinguir los escenarios en los que se desenvuelve la vida de las universidades, así como identificar, a través de la investigación compartida (universitarios y comunitarios), lo que las personas

vivencian, perciben, sienten, piensan y expresan en su vida cotidiana. Este tipo de ejercicios suministran una descripción para conocer y comprender realidades y significaciones, aquello que es significativo para la gente y que contribuye a aportar conocimientos desde las intersubjetividades contextualizadas. Surgen informaciones valideras en torno a los conocimientos que se requieren impartir, las profesiones y el desarrollo individual, colectivo, local, regional y del país; de modo que el futuro egresado consiga un entorno donde sus prácticas y conocimientos sean útiles, prácticos y retribuíbles, a la vez que impacten de modo positivo en el entramado social donde está inserto.

Desde esta noción de articulación entre las prácticas sociales y aspiración de los pueblos, situadas en espacios territoriales concretos, y de los intereses académico-institucionales y políticos de las universidades, se puede ir construyendo y concretando un currículo diversificado, que rompa de una vez por todas con los procesos de homogenización y de hegemonía por medio de la integración de comunidades e instituciones educativas. Aspecto que en mi país se muestra aún distante, pero posible si apuntamos a la concepción de Navarro (2006, 213), quien señala que en dicha construcción de ese currículo diversificado, en primera instancia éste debería ser “oral, visual y real” y que más tarde se convierta en un “informe perfectamente inacabado” que debe sistematizarse, socializarse e ir sucesivamente recreándose. Como un holograma virtuoso que da vuelta en sí mismo, transformándose continuamente.

Visión de una integración de territorio, prácticas cotidianas y currículo, que son indispensables pensarlas y asumirlas como un todo holístico, a través de modos de ir concibiendo los cambios no sólo desde las intenciones declaradas en las leyes. Los cambios no se decretan, se ejercen a través de los acercamientos y diálogos, de la inclusión de otros procedimientos que reflejen las prácticas sociales cotidianas, ya sean propias de los contextos indígenas y/o campesinos, así como de aquéllas que actualmente se han instalado en las urbes como producto de las hibridaciones y de la desterritorialización como consecuencia de tránsitos o migraciones.

La universidad en su carácter de institución pública puede posibilitar a los agentes sociales (políticos, profesores, alumnos y comunitarios), el romper con la visión universalista y colonialista de producir y hacer circular los saberes, para pensar mejor en propuestas como la de Dietz y Mateos (2010: 171), quienes plantean la búsqueda de soluciones desde la interrelación entre saberes, haceres y poderes. Lo anterior implica ponerse en franca comunión con las prácticas de vida comunal, como un servicio retribuíble que reafirma las autonomías, identidades y reconocimientos comunitario-institucionales, desestabilizando algunas de las relaciones de poder que organizan socialmente, tanto saberes, como prácticas, permitiendo unas dinámicas más libres, útiles, prácticas donde se entrelazan ontologías, epistemologías, tecnologías, afectos, cogniciones y significaciones. La universidad debe ser un lugar para resolver problemas.

La historia, el conocimiento y el saber indígena están en todas partes, está inscrito en el territorio. Parafraseando las ideas de Bourdieu y Passeron (1977), en relación al habitus, es allí donde los sujetos son socialmente producidos en estados anteriores del sistema de relaciones sociales (históricamente construidas) no reductibles, por tanto, a su posición actual. Será a partir del habitus compartido, comprendido e interpretado, donde los sujetos fomentaran actitudes de valoración mutua y colaboración intercultural para producir, desarrollar y enriquecer y/o transformar sus prácticas.

En ese entramado de vida, el currículo se manejaba hasta hace poco como ente externo al territorio y a las prácticas sociales, por ende a la vida de los pueblos. Práctica de un currículo cosificado donde las relaciones de poder siguen siendo verticales y reproducen la dependencia entre los pueblos y el Estado. Asimismo, las culturas siguen siendo tratadas como objetos de enseñanza, propuesta que va siendo superada por un diseño que conjuga en su construcción la afectación de los discursos transnacionales que revelan la posición de los que los leen y hacen suyas posiciones que a veces no están casadas con nuestras realidades.

Desde estas consideraciones, las voces de los estudiantes (en su mayoría maestros en ejercicio) de la EEIB de la UPEL, solicitan el accionar de cambios urgentes. Buscan dar respuestas al clamor del colectivo, en consonancia con los documentos y discursos transnacionales adecuados a las realidades venezolanas que les permitan comprender sus propios mundos de vida como indígenas, venezolanos y ciudadanos del mundo, a la vez que la educación que reciben sea útil y contribuya con el desarrollo colectivo de sus pueblos.

Desde esta posición, la cultura es percibida como un repertorio de significados compartidos que se producen en espacios fuera de la institución educativa. Repertorios que en contextos multiculturales como los acá focalizados recién se seleccionan, organizan incursionan en algunas instituciones, donde a modo particular o como producto de formación compartida en alianzas interinstitucionales, se aplican como parte de procesos de mediación, transposición didáctica, y experiencias aisladas que muestran la educación formal escolarizada como parte integral del mundo social.

Indiscutiblemente, para tomar decisiones sobre la transformación curricular de la EEIB de la UPEL la participación de los actores sociales que hacen vida en espacios territoriales comunes, indígenas o no, es un derecho innegable que no se debe obviar. Young (2000), argumenta que la noción de currículo como práctica cambia el enfoque hacia la acción colectiva de los individuos, de modo que las prácticas docentes se vuelven importantes para desafiar las concepciones hegemónicas sobre el conocimiento.

Para autores como Goodson, (1995) Young y Whitty, (1977) y Young (2000), el currículo es percibido como “un hecho”. En esencia estos autores plantean la idea de que hay conocimientos externos a las instituciones educativas, para ser transmitidos a través del plan

de estudios. Conocimientos que se producen y se recrean en un territorio a través de prácticas sociales cotidianas que dibujan la vida en sociedad de determinadas culturas y que quierase o no afecta y se ve afectada por factores externos.

En este momento histórico de cambios y transformaciones curriculares es pertinente que la UPEL y los pueblos indígenas se acerquen e inicien francos diálogos interactorales, interétnicos, interculturales e interlingüísticos, en los que exista colaboración mutua para develar sentidos y se resignifiquen las definiciones de tierra, territorio y territorialidad. Implica conocer la interpretación que dan los indígenas a su territorio, e identificar cómo sus conceptualizaciones podrían aplicarse en el ordenamiento curricular, razonando en colectivo sobre el carácter e importancia del territorio y las prácticas que allí acontecen como hologramas contextuales que se irradian con otros espacios, saberes, haceres y poderes.

Este entramado de intervenciones es el mundo de vida donde se practican día a día los elementos propios de las cosmovisiones que definen e identifican a los pueblos en espacios territoriales concretos. En el caso de los inmigrantes o desplazados, cargamos con todos los elementos de significancia que nos une al territorio: en la querencia, en los haceres, sentidos y saberes.

Desde la perspectiva de “integralidad” abordada por algunos autores como Tapiero y García (2009), se entiende el currículo como la forma de instrumentalización del mismo, donde se consideran los factores externos y principalmente los factores y agentes internos al quehacer comunal e institucional. Se vuelve entonces en un escenario de intervención educativa, pensada, acordada y planificada desde la investigación y de la puesta en acciones “al ir redimensionamiento lo curricular emancipatorio y neosistémico”, en el ámbito de “las geopedagogías y de las educaciones.”

Al seguir esta visión del currículo, el territorio se considera como el centro para el estudio de asignaturas asociadas como etnohistoria, legislación, desarrollo endógeno sustentable, gestión intercultural, servicio comunitario, proyectos educativos integrales comunitarios, lengua autóctona, español, antropología social y salud integral. Se desarrolla, en fin, en toda la extensión del plan de estudios.

La universidad desde estas disertaciones ha comenzado la apertura de espacios para que entren los conocimientos de las minorías subalternas. Al devolver la dignidad a los pueblos, valorando los saberes desde lo académico-institucional, poniendo el mundo desde una perspectiva sociointercultural afirmativa, útil y práctica, podrá surgir una Institución de Educación Superior (IES) que cumpla con el rol y servicio social de compartir y devolver conocimientos. Así nos quedan preguntas como: ¿cuál es el papel de la universidad en la formación de profesionales indígenas? ¿Cuáles son los desafíos para el reconocimiento de la diversidad y el fomento de ambientes interculturales? ¿Cuáles asignaturas asociadas al

territorio serían útiles y contribuirían con el ir forjando conjuntamente con los comuneros una Educación Superior Intercultural de calidad? Indiscutiblemente, decisiones tan trascendentes e importantes no deben “cocinarse” sólo desde los claustros universitarios, sin antes escuchar (una y otra vez) las voces de los destinatarios de la educación, como son, en este caso, los indígenas como sujetos de derecho. Por ejemplo, en materia legislativa Aguilar (2008, 8) dice:

Si bien la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) concede y reconoce un cúmulo importante de derechos territoriales a los pueblos y comunidades indígenas, *estos siguen siendo derechos pendientes*, en tanto su materialización es un asunto que requiere traducción concreta (Resaltado propio)

Asuntos importantes como estos deben ser tratados en la universidad desde una posición crítica, asumiendo que nos proponemos formar individuos críticos, autónomos. Es decir, todos los elementos del currículo de la EEIB deben ser congruentes con sus categorías estructurales que le dan sentido. Lineamientos generales, visión, misión, perfiles, ejes transversales, competencias, componentes.

Asimismo, desde lo institucional se deben resignificar los espacios académicos, estrechar lazos que vinculen la comunidad, organizaciones e instituciones, y así se articulen con propiedad la docencia, investigación y la extensión como un verdadero servicio o retribución a las comunidades. Para lograrlo, se requiere un currículo flexible, diversificado, abierto al ir rehaciéndose en el sentido dinámico de lo que se vaya requiriendo desde lo social comunitario. Mato (2009, 44), señala como muy positivo que “precisamente se va estructurado la oferta educativa” a partir de la experiencia. De esa manera se logra la integración de saberes y conocimientos generales de los diversos pueblos que forman y/o asisten en los Institutos de Educación Superior, de actores y/o intelectuales académicos, de pedagogías emergentes, de modos de recuperar, producir y desarrollar los conocimientos y tecnologías pertinentes. El objetivo es recrear y actualizar la espiritualidad, los saberes, las artes y tecnologías indígenas en franco diálogo, e incluso desde la complementariedad, como recursos válidos hacia la consolidación de una mejor calidad de vida de los pueblos.

Para ello, hay que reconocer el valor de las lenguas y las culturas de los pueblos y grupos étnicos rurales y urbanos marginados. Reconocimiento que se debe hacer desde la práctica cotidiana de los derechos hartamente declarados. Entendiéndose como respeto a las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y privilegiando el hacer, el sentir, el poder de los valores de los distintos pueblos y grupos sociales.

Es una oportunidad para entrecruzar significaciones en pro de una comprensión que brinda la semiótica de la cultura, en el escuchar, observar o leer el mundo o mundos *in situ*, que se puede corroborar o disentir desde lo escrito en los libros. Los pueblos indígenas reconocen

esta interdependencia entre los recursos biológicos y culturales; cultura y medio ambiente no pueden ser tratados en forma separada, y mucho menos convertirlos en mercancía.

El territorio es la base del “buen vivir” y no un mero recurso productivo, todos los elementos de la cosmovisión se mueven e intervenculan de modo interdependiente. Los sistemas de valores de pueblos indígenas generalmente son colectivos y están fundados en la custodia, a diferencia del concepto de propiedad individual de otras culturas, como la de occidente. La propiedad intelectual “inalienable” pasa de generación en generación, los recursos de la tierra no sólo son bienes consumibles o mercancías. Su promoción y protección dependen de interacciones socio-ecológicas enraizadas en el colectivo.

Romper con viejas estructuras no es fácil, empero las circunstancias históricas así lo demandan. Ejemplo de ello lo hemos constatado con el actuar de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Un ir haciendo, como dice Mato (2008, 277), desde el “desarrollar nuestras prácticas socioeducativas con la sensibilidad intercultural”. Esto implica, en el sentido de colaboración sociointercultural, sacar de los marcos locales, considerados como encerramientos empíricos, a saberes cotidianos, circunscritos, y muchas veces sin salida hacia realidades sociales más globales, pero que de una forma u otra se articulan al hacer cotidiano de las localidades o regionalidades, e incluso estos saberes acompañan a los inmigrantes a donde ellos van. Por ejemplo, el conocimiento de los ingas sobre la herbolaria o medicina indígena. En este sentido, Rodríguez (2010, 2 y 325), menciona que:

La etnobotánica aporta en el conocimiento de la relación ecosistema-cultura, contribuyendo en el entendimiento y búsqueda de soluciones de la problemática ambiental [...]

Los procesos de construcción ambiental en el Valle de Sibundoy se relacionan con el uso y manejo tradicional de plantas medicinales y mágicas, bajo un sistema médico tradicional, jugando estas prácticas cotidianas un papel de gran valor y significancia, por su importancia dentro de la concepción de salud completamente integrada al ambiente, y como puerta de acceso a la visión del cosmos, de la cual se desprende la asimilación, entendimiento e interacción con el mundo exterior.

La controversia entre saberes académicos y saberes comunitarios se ceñía a la participación esporádica de los intelectuales indígenas en talleres o seminarios, donde se les conminaba a hablar en sus lenguas, aun cuando nadie allí la hablase. Particularmente coincido con Mato (2008, 276), cuando señala que la colaboración intercultural ‘es necesaria’, pero implica no suscribirla, en palabras del autor, a “una suerte de gesto caritativo hacia ‘supuestas minorías’, o como si se tratara de una apelación exotizante o romantizadora.”

Los perjudicados de dichas dicotomías, además de los propios saberes, somos nosotros los representantes de la diversidad, al haber desaprovechado los impactos que estos saberes,

que por sí solos o articulados a los académicos podrían haber aportado al desarrollo humano y productivo de los pueblos involucrados. Lo anterior demanda que los conocimientos locales deben ser adscritos a los currículos en franco diálogo con los intelectuales indígenas, quienes deben ser incorporados como académicos, ya sean en los claustros académicos, o en los contextos naturales donde estos conocimientos se recrean.

Los retos de este siglo que recién inicia, exigen para Venezuela profundizar en las transformaciones de su urdimbre cultural, asumiéndola desde la perspectiva política del desarrollo nacional, pero considerando la asunción de los localismos, a partir de nuevas teorizaciones y enfoques donde las relaciones de enseñar y aprender sean más pragmáticas, holísticas y/o integradoras e intervencionales, con un despliegue de competencias comunicativas y lingüísticas. El momento político y social que vive el país, le exige al factor cultural modelar la gran pieza de creación colectiva, superando los modelos anacrónicos de desarrollo humano, e ir desde el apostar por la creatividad, innovación, y esencialmente con la pasión y la fuerza generativa que da el comprometerse para lograr redimir y recomponer los cauces de una sociedad fragmentada.

Tal cuestión nos lleva a buscar caminos para repensar los centros educativos y comunitarios como espacios de aprendizaje; no para convertirlos en centros de entrenamiento para el trabajo, sino en un campo de producción, circularidad, desarrollo de saberes y acciones, repensando y extrapolando el modelo del currículo centrado en una ciencia legitimada por el discurso de la verdad única y universal que se instauró desde la colonia y que aún persiste. En consecuencia, sirva este ensayo como una reflexión para repensar y conciliar senderos que conduzcan a entendimientos donde las prácticas sociales sean mediadoras de las prácticas pedagógicas. Además, del ir concretando acciones para superar la carencia de recursos, lo que demanda la conformación de alianzas y acciones estratégicas de carácter pedagógico-investigativo y autogestionarias, así como del uso ponderado de las tecnologías para potenciar esas alianzas.

Estamos conscientes que en materia de educación intercultural a nivel superior, los trazos están en construcción y que van dibujando realidades. Asimismo, que un agente primordial de cambio como parte de la gestión en su papel de líder, comunicador, investigador, innovador (y pare de contar), es el maestro. En ese accionar práctico, sugiero el llevar registros sistemáticos y sistematizados de las experiencias docentes. Narrativas pedagógicas que darán cuenta de aciertos y desaciertos para así reconducir o replanificar. Además de que sirvan como testimonios reutilizables en nuestros quehaceres como docentes.

La universidad como “casa del saber” alberga consensos y disensos, búsquedas colectivas interdisciplinarias e interculturales para comprender y co-construir métodos alternativos, teorías y enfoques emergentes, como viva de expresión de las actuales tensiones culturales, ambientales, económicas y sociales sobre asuntos como el hábitat, tierras, territorio,

territorialidad, las ideas propias y foráneas sobre desarrollo, producción, el buen vivir y la comunalidad.

Para nosotros, formadores de formadores indígenas en EIB, se hace imprescindible compartir ese abanico de sentidos asociados al territorio desde la polifonía de voces de los representantes indígenas de cada pueblo.

Reitero la idea: la vida en el territorio para los indígenas no persigue fines de carácter mercantilista ni económico, sino una forma de vida, de integralidad del ser humano-cosmos, tal como lo mostraron los pemón y yekwana en sus narrativas al construir colectivamente las guías pedagógicas durante nuestro trabajo desde la EEIB de la UPEL. No obstante, este derecho de carácter ancestral, se ve afectado por situaciones de orden público, político administrativo, estrategias de gobierno, intervención extranjera, apertura económica, globalización, entre diversos factores desequilibrantes que deben ser abordados académicamente desde los recintos universitarios-comunales; es decir, desde la reflexión colectiva.

La universidad debe realizar acercamientos constantes con los líderes comunales, organizaciones representativas de los que conviven en dichos espacios territoriales y establecer diálogos sobre la construcción social de la categoría de territorio, los roles que esta categoría juega para cada pueblo, de la utilización, valoración y explotación de los recursos naturales. Aspectos inscritos en los planes de vida de los pueblos, y de cómo las prácticas y las problemáticas asociadas a la vida cotidiana deben estar reflejadas en ese currículo.

Actualmente, a la luz de la demarcación, de las leyes donde se aboga por la participación democrática y del currículo considerado como abierto y flexible, también podemos mirar a los territorios indígenas y a la construcción del nuevo currículo de la EEIB de la UPEL como prácticas políticas que generan discursos y construyen y/o reafirman identidades.

## **5. Comentarios de cierre**

Para finalizar este ensayo sobre las articulaciones entre territorio y currículo, queda claro que los territorios indígenas necesitan de las universidades y viceversa. Pero, debemos aclarar en colectivo: (a) ¿Para qué y qué pueden esperar los pueblos indígenas de ella? Para ello hay que establecer vínculos efectivos entre la universidad y los territorios indígenas, pensando en el territorio como un espacio o espacios con actores, procesos, conocimientos, metodologías y aprendizajes diversos. (b) ¿Cómo vincular lo indígena (el conocimiento, las categorías propias, así como las necesidades y demandas en el territorio) con las dinámicas y lógicas de la universidad? ¿Qué condiciones deben existir para que se produzca la vinculación entre territorios indígenas y la universidad? Acercamientos, involucramientos, corresponsabilidad,

reciprocidad, complementariedad. Es indudable que las comunidades indígenas son centrales para el desarrollo de los proyectos que involucran a la universidad y los estudiantes indígenas, por ello debe darse una integración entre las dinámicas más formales e institucionales y aquellas que nacen de la propia comunidad, de los dispositivos de reproducción del conocimiento indígena.

Las universidades no deben ser sólo espacios de formación profesional y de superación de la pobreza, desigualdades, discriminación, sino que deben contribuir a los procesos que fortalezcan a los pueblos indígenas en sus identidades y sus procesos territoriales.

**Las universidades interculturales o con especializaciones en EIB deben gravitar su accionar desde del pensamiento de las culturas indígenas y mestizas; orientadas a consolidar los planes y proyectos de vida de los pueblos desde un enfoque intra e intercultural de construcción colectiva, fortaleciendo las identidades culturales, apropiándose y desarrollando procesos investigativos permanentes, articulados a los diversos territorios, ya sean locales o generales. Requieren comprender cuáles son las condiciones necesarias para garantizar el bienestar colectivo de los pueblos con los que trabaja y a los que se deben.**

**En definitiva, es apremiante ir sentando las bases para la formulación de una nueva conciencia nacional que valore la pluriculturalidad del país y supere la actual contradicción entre territorio y currículo.**

## Referencias

Aguilar Castro, Vladimir. 2008. *Derechos indígenas pendientes en Venezuela*. Mérida: ULA-CEPSAL-GTAI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.

Broda, Johana y Félix Báez-Jorge, coords. 2001. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: CNCA-FCE.

Dietz, Gunther y Laura Mateos. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

Gasché, Jorge. 2009. "De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla". *Mundo Amazónico* 1: 111-134. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865> (Consultada el 11 de enero de 2011)

González, Felipe. 2004. "La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural". *Ciencia Ergo Sum* 11 (noviembre): 303-307.

Goodson, Ivor. 1975. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

Mato, Daniel, coord. 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf> (Consultada el 20 de enero de 2013)

\_\_\_\_\_. 2009. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en [www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version\\_final.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version_final.pdf) (Consultada el 11 de enero de 2011)

Miguel, Antonio y María Ángela Miorim. 2004. *História na Educação Matemática. Propostas e desafios*. São Paulo: Autêntica

Navarro Vázquez, Claudia Mónica. 2006. *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada*. Cochabamba: PROEIB Andes/Plural/UMSS.

Lara, José. 2008. *La educación propia en los contextos indígenas de Venezuela*. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos", San Juan de los Morros.

Pérez Pino, Vilma. s/f. Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios. Disponible en <http://www.ceh.cl/GEFSDH2010/GEFpdf/Seminarios/fo-article-29181.pdf> (consultada el 11 de enero de 2011)

Ramírez, María Isabel. 2000. Relatorías sobre la vida de los Pumé. Apuntes de trabajo.

Surrallés, Alexandre y Pedro García Hierro, eds. 2004. *Tierra Adentro Territorio indígena y percepción del entorno*. Perú: IWGIA.

Tapiero Vásquez, Elías y Bernardo García Quiroga. 2009. "Integración curricular neosistémica: complejidad y reto para la educación colombiana". *Revista Educación y Pedagogía* 53 (enero-abril): 87-102.

Young, Michael. 2000. *O currículo do futuro*. Campinas: Papirus.

Young, Michael y Geoff Whitty, eds. 1977. *Society, state and schooling*. Ringmer: Falmer.



Mapa poligonal abstracto del diseño geométrico de África  
<https://es.dreamstime.com/stock-de-ilustracin-mapa-poligonal-abstracto-del-diseo-geomtrico-de-frica-image54404035>

# La matemática egipcia y el modelo ario-racista. Re-lectura crítica del origen de la **filosofía europea**

A matemática egípcia e o modelo ario-racista. Re-leitura crítica da origem da filosofia europeia

Egyptian Mathematics and the Ario-racist model. Re-reading Critically the Origin of European Philosophy

Fernando Proto Gutiérrez

Profesor Adjunto Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / Director del Programa Internacional de Investigación en Filosofía Intercultural de la Liberación (FAIA) - Filosofía Afro-Indo-Americana.  
ciudadcultura1@hotmail.com

**Resumen:** El presente artículo es una re-lectura crítica del tránsito filosófico *mythos-logos*, desde una perspectiva liberacionista y de-colonial. Fundamentado en una técnica nihilista-nihilizante de-constructiva y en la demarcación de paralelos entre el pensamiento kemético antiguo y pre-platónico/platónico, presento el caso modélico que estructuró una historia griega de las matemáticas en la que el pensamiento negro-africano fue excluido de toda participación. Tal versión historiográfica es la que persiste en forma a-crítica en la mayor parte de los diseños curriculares colonizados por las epistemologías modernas, sin considerar el origen intercultural-dialógico de la filosofía europea misma.

**Palabras clave:** filosofía, historiografía, etnomatemáticas, educación.

**Resumo:** O presente artigo é uma releitura crítica do transito filosófico *mythos-logos*, a partir de uma perspectiva liberacionista e descolonial. Fundamentado em uma técnica nihilista-nihilizante desconstrutiva e na demarcação de paralelos entre o pensamento kemético antigo e pré-platônico, apresento o caso modélico que estruturou uma história grega das matemáticas na qual o pensamento negro-africano foi excluído de participação. Tal visão historiográfica é a que persiste na forma a-crítica na maior parte dos desenhos curriculares colonizados pelas epistemologias modernas, sem considerar a origem intercultural-dialógico da mesma filosofia eurpeia.

**Palavras-chave:** filosofia, historiografia, etnomatemáticas, educação.

**Abstract:** This paper is a critical rereading of the philosophical transit *mythos-logos* from a liberationist and de-colonial perspective. Based on a nihilist-nehilizing de-constructive

technique and on the demarcation of parallels between the ancient Kemetic thinking and pre-platonic/platonic thinking, I present the model case that structured a Greek history of mathematics in which the black-African thinking was excluded to participate. Such a historiographical version is the one that persists in an a-critical form in most of the curricular designs colonized by the modern epistemologies, without considering the intercultural-dialogic origin of the European philosophy itself.

**Key words:** philosophy, historiography, ethnomathematics, education.

}

**Fecha de recepción:** 15 de noviembre de 2016

**Dictaminado:** 22 de diciembre de 2016

**Segunda versión:** 7 de enero de 2017

**Fecha de aceptación:** 9 de enero de 2017

#### **Citar este artículo:**

Proto Gutiérrez, Fernando. 2017. "La matemática egipcia y el modelo ario-racista. Relectura crítica del origen de la filosofía europea". *Revista nuestraAmérica* 5 (9) enero-junio: 121-34

## 1. Introducción

La *negación* del pensamiento africano pertenece a la herencia colonialista y neocolonialista esencializada por el racismo, en conformidad con la idea consagrada por la teoría de la Negritud, merced a la cual el rasgo fundamental del negro africano es la habilidad en actividades pre-lógicas, más en ningún caso la formulación de ideas abstractas (Nkogo 2001, 9).

La *negación* y el ocultamiento de África han de conciliarse así con la ceguera o racismo con que la *filosofía europea* (y especialmente, la historiografía alemana) forjó el mito acerca de su propio origen, enraizándose al tránsito *mythos-logos*, afincado en Grecia, ignorando -por todo y con todo- la huella del Egipto negro.

En el capítulo: "Dios desde las víctimas. Contribución para un nuevo pensamiento", de "Religión y nuevo pensamiento", J. C. Scannone enseña:

¿Cómo es posible hablar de Dios *después del Holocausto*? A esa cuestión acuciante (Hans Jonas, Johann Baptist Metz, etc.) hace eco la planteada por Gustavo Gutiérrez frente a las víctimas de injusticia en América Latina: ¿cómo hablar de Dios durante Ayacucho? Ambas preguntas apuntan a recomprender la cuestión (religiosa, teológica, filosófica) de Dios *desde la pasión injusta de las víctimas históricas*. No tanto porque el Holocausto (y los holocaustos) pongan en duda -como en una nueva teodicea- la bondad, el poder o la misma existencia de Dios, sino porque muestran la crisis de un cierto tipo de racionalidad y exigen una *racionalidad nueva*, desde la cual también será posible recomprender la pregunta (religiosa, teológica, en nuestro caso: filosófica) por Dios (Scannone 2005, 103).

Pensar el *Holocausto* desde los márgenes, tal fue uno de los propósitos del "Seminario CANOA" (Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales) en Buenos Aires, urge del señalamiento de tal *negación*, a decir verdad, de des-ocultar el *Holocausto* que la *filosofía occidental* misma ha consumado al reducir su origen a un proceso de abstracción lógica, explícito por la gradual escisión con respecto al relato mítico.

En carta fechada el 18 de febrero de 2011, en León, E. Nkogó Ondó sintetiza el despliegue de la Filosofía de la Liberación africana:

Hacia el umbral del siglo XX, en 1919, surge el panafricanismo. En 1947, Kwame Nkrumah irrumpe con su ideal de liberación total de África y, en 1957, funda el movimiento de la Filosofía e ideología de la conciencia africana. En esa época surgen varios movimientos, ente otros: el estrictamente metafísico o filosófico, de Alexis Kagame, el de la Filosofía de la historia, protagonizado por Cheikh Anta Diop, y el de la Teología africana, representada por Meinrad P. Hebga, Engelbert Mveng, Monseñor. Tshibangu,

Vincent Mulago, etc., quienes proclaman la misma doctrina que la de la Teología de la Liberación que tiene lugar coetáneamente en América Latina...

El *Holocausto* consumado por la *filosofía occidental* precisa de la liberación con respecto al carácter colonizador de dicha filosofía, a través de una *nueva racionalidad* que E. Nkogó Ondó traduce en "La pensée radicale", publicado en La Société des Écrivains, de Paris, en 2005, en la que se propone entre otras múltiples ideas, una *revolución del pensamiento y un pensamiento revolucionario*.

La *nueva racionalidad filosófica* ha de ser revolucionaria, pues *salta* desde la comprensión *unicausal* de su origen griego (occidentalismo, E. Dussel 2007), a la reflexión abierta acerca de su histórico despliegue multicultural-dialógico.

*Pensar el Holocausto desde los márgenes compromete a pensar en el holocausto consumado por la filosofía occidental al negar su propio origen negro.*

O. Piulats describe tres posiciones críticas referentes a la exposición canónica occidental sobre el tránsito *mythos-logos*. Pues, a) el canon histórico enseña una evolución autónoma (milagro) de la filosofía griega, en detrimento de sus fecundaciones culturales extrínsecas (afroasiáticas). b) el paradigma occidental presupone, *a priori*, la formación en Grecia de un pensamiento lógico-racional -positivamente valorado-, en tanto fundamento de la ciencia, la democracia y la filosofía. Por último, c) el tránsito *líneal mythos-logos* contradice, de hecho, el carácter mítico del pensamiento filosófico griego mismo (pre-platónico y platónico).

E. Nkogó Ondó, en conformidad con las teorías propias de la filosofía de la liberación -en especial de Cheikh Anta Diop-, reduce la causa del *Holocausto* susodicho a la acción colonialista-imperialista de euroamérica en África, *situación* implicada con la disposición histórico-paradigmática ínsita a M. Bernal (1993), quien señala la estructura de un *modelo antiguo* y de un *modelo ario-racista*, el primero, rector de la historia de la filosofía -en controversia con la tradición filosófica hebrea-, hasta los siglos XVIII-XIX (1740-1880), período tras el cual el modelo historiográfico se nutre, de buenas a primeras, del vínculo dado por las ideas de *progreso* y *racismo*, haciéndose así helenocentrista.

En el capítulo: "Influencia egipcia en la filosofía jonia" J. Pirenne -desde una posición moderada/intermedia- señala, v.gr, el modo en que:

[Los milesios] convierten el empirismo en un método científico, y, al someter las ideas religiosas al examen de la razón, sientan las bases de la filosofía.

En el plano filosófico los milesios son verdaderos innovadores, aún cuando no creen ideas nuevas sino que se limiten a formular las conclusiones de egipcios y asiáticos como principios elementales. De las cosmogonías deducen la idea del principio inicial

de la materia, y de las teologías la del dualismo entre materia y el espíritu. Inspirado por la idea del *ka* egipcio, Anaxímenes extrajo del panteísmo de tendencia monoteísta una moral acorde con un sistema físico del universo, mientras Anaximandro, escrutando el concepto de caos primitivo, formulaba la idea de infinito.

Los pensadores griegos llegan a este resultado porque crean un método al cual han sido llevados por la comparación de las conclusiones adquiridas por las civilizaciones antiguas. Este método es su gran descubrimiento. Gracias a él han roto la cubierta que tenía encerrado al pensamiento oriental, al que han despojado del farrago de simbolismos que le asfixiaba y de los rasgos específicamente nacionales que lo limitaban en su evolución. Al sustituir unos conceptos sagrados, grandiosos pero confusos, por unas ideas sencillas y coherentes, procedentes de un método racionalista, los filósofos milesios han conferido al pensamiento el valor universal que en vano los más grandes espíritus de la antigüedad oriental –me refiero especialmente a Amenofis IV- habían tratado de alcanzar (Pirenne 1963, 373).

J. Pirenne constata la fecundación afroasiática en Grecia, no obstante, supone el tránsito *mythos-logos*, manifiesto por la conversión del empirismo antiguo a través de un método sistemático-racionalista que confiere universalidad al pensamiento.

*La pensée radicale* de-construye de manera crítico-interpretativa los pre-supuestos *aprióricos* que nihilizan el pensamiento, en orden a subsumirlo a determinada estructura canónica (reificada) de dominio; la de-construcción de la *filosofía occidental* solicita del des-fundamiento respecto de dos pre-supuestos vertebradores del modelo historiográfico filosófico *unicausal* moderno: a) Tránsito: *mythos-logos*, co-implicado con las ideas de *progreso lineal* y *carácter superior* del pensamiento científico (razón instrumental), y b) *centralización, reducción e idealización* científico-racista (lógica excluyente-binaria parmenídea).

La *prospectiva* de una filosofía revolucionaria obliga al señalamiento de su mismísimo origen histórico multicultural-dialógico que no piensa ya desde la orilla de la cultura latinoamericana, afroasiática o euroamericana, en el marco de un pensar-situado (universal-situado), sino que *comunica* desde-en-con-más allá (ana-dia-léctica polimórfica) lo *común* (habencia universal) des-centrado, la esencia (*situacionalidad*) de lo habiente, sin pre-supuestos *aprióricos* reductores.

## **2. Estructuras de legitimación y racionalidad nihilizante**

El *modelo antiguo* -revisado por M. Bernal (1993)- ha sido objeto de una larga controversia descrita por La Nave (2006-2007), pues atribuían a Egipto el origen de la filosofía en el siglo XVI, éstos: Ludovico Lazzarelli, Francesco di Giorgio Veneto, Francesco Patrizi, Giambattista

della Porta, Giordano Bruno, Symphorien Champier, Cornelius Agrippa di Nettesheim y Juan Luis Vives. Pero en el siglo XVI, mientras autores como Otto van Heurne, Joest Lips, Johannes Gerhard Scheffer, Henricus Schvalenberg y Thomas Burnet continuarán viendo en Egipto la patria de origen de la filosofía, –especialmente en el ámbito protestante– se difunde la idea de que la filosofía hubiese sido revelada por Dios al pueblo hebreo y sólo sucesivamente hubiese llegado a la tierra del Nilo. Los antiguos egipcios asumirán el primado de la invención de la filosofía y los hebreos, vale decir el pueblo de Dios, tomarán su lugar en la fundación del pensamiento filosófico (La Nave 2006-2007, 47-56).

Del mismo modo que J. Pirenne constata la fecundación extrínseca del pensamiento griego por parte de la *sophia* egipcia, implicando no obstante un *progreso* lineal -desde el empirismo hacia la racionalización metódica-, los teóricos judeocristianos del siglo XVI y XVII señalan una secuencia histórica por la cual la sabiduría enseñada por Adán, Noé, Abraham o Moisés -según fuere el autor- a los egipcios, era *aún* transmitida por estos últimos a los griegos.

No hay, en lo que respecta a dicha teoría, una supremacía ni un cierto *milagro* heleno, pues el *modelo antiguo* es instrumentado para legitimar la centralidad y preeminencia del pueblo hebreo, conocedor originario del *verdadero* Dios.

Es preciso señalar entonces el *valor* de la filosofía, en esencia, de *la Verdad*, como instrumento de legitimación de cierta *creencia*. En otras palabras, los supuestos por los que se *niega* a Egipto (y en perspectiva a África negra) toda posibilidad de actividad abstractiva, sea desde la tesis judeocristiana o desde la helenocentrista, estructuran un *corpus* argumentativo pleno de mitología.

Eugenio Nkogo Ondó cita al profesor C. Spight, en relación con la enumeración que éste formula sobre los mitos propios del saber científico:

1. La ciencia es fundamental y culturalmente independiente y universal.
2. El conocimiento científico es el único lenguaje fiable y totalmente objetivo.
3. La ciencia es desapasionante, no emocional y antirreligiosa.
4. La lógica es el instrumento fundamental de la ciencia.
5. El método científico conduce sistemática y progresivamente a la verdad (Spight, citado en Nkogo, 2001, 83).

Pues, tales mitos se corresponden con los pre-supuestos *aprióricos* vertebradores del modelo canónico de la *filosofía occidental* (helénica-judeocristiana). Sin embargo, trasponer criterios de objetividad, universalidad y escepticismo (concurrentes con la idea de un método sistemático-progresivo) a fin de explicitar desde allí el nacimiento mismo de la filosofía, oculta la tentativa por legitimar un modelo de saber-poder moderno raciológico.

Reducir la filosofía a la sistemática lógico-pura y progresiva con la que se atisba una verdad *transubjetiva* obedece así a la conceptiva que subsume el origen del pensamiento filosófico a la búsqueda de un primer principio (*arkhé*), es decir –y en cierta medida-, a la interpretación propia del *corpus* teórico aristotélico.

Es así que la de-construcción ejecutada por *la pensée radicale* precisa *recomprender* la historia de la filosofía des-centrando la interpretación aristotélica como paradigma de lectura historiográfica de los pensadores pre-platónicos; en este sentido, cabe citar la posibilidad de una apertura a lógicas distintas respecto del modelo *uniprincipista* de Aristóteles, en dirección a estructurar una historia de la filosofía libre de exclusiones, y por ello, libre de holocaustos.

Pensar una filosofía irreductible a *estructurantes aprióricas* de interpretación y legitimación centralizadores, es también pensar en la universalidad de la filosofía y su carácter liberador. No obstante, dicha liberación de la filosofía -respecto de principios reductores-, y en lo que va, dicho *pensamiento radical-revolucionario*, contesta a la perspectiva que grita por señalar el sitio de las *víctimas* del *Holocausto*, a saber, a los excluidos por la historia canónica: tal tesis habría de tomarse, empero, como *a priori* estructurante del *pensamiento radical*, más no lo es, en cuanto que la *nueva racionalidad* filosófica es, por todo y con todo, nihilista-nihilizante, a fin de impedirse a sí misma *centralizar, reducir e idealizar*: ni víctimas ni victimarios, ni centro ni periferia.

Nihilismo, en el sentido revelado por F. Volpi, para quien éste “nos ha enseñado que no tenemos más una perspectiva privilegiada –ni la religión ni el mito, ni el arte ni la metafísica, ni la política ni la moral, y ni siquiera la ciencia-, capaz de hablar por todos nosotros, que no disponemos más de un punto arquimedeeo, haciendo palanca sobre el cual pudiéramos dar un nombre al todo” (Volpi 2010, 173).

Es por ello que una racionalidad filosófica nihilista des-centra a la vez que abre su historia al diálogo inter-lógico que por esencia (*situacionalidad*) la constituye; así, el functor diádico “ni...ni” es instrumento lógico-metódico que vehiculiza la apertura hacia la co-implicación (fecundación) recíproca de diferentes e irreductibles lógicas.

Pensar el origen de la filosofía desde la orilla africana, en orden a desmitificar el *milagro* científico-democrático heleno-legitimador del canon estructurante occidental- no implica por eso reducir la historia misma de la filosofía al sitio de las víctimas del *Holocausto*, sino, por el contrario, abrir la posibilidad de diálogos des-centralizantes que des-oculten *lo común* (habencia-universal) y lo propio (*situacionalidad-esencia*) de las plurimórficas culturas.

### 3. Matemática kemética: la negación absurda

La negación de la teorización matemática en el Egipto antiguo se constituyó en una de las formas de ocultamiento de la fecundación extrínseca del pensamiento filosófico griego pre-platónico y platónico.

Revelar la estructura y aspectos fundacionales de dicha matemática es, entonces, un elemento útil en favor de una argumentación que dé sentido al señalamiento del origen multi-cultural y dialógico de la filosofía.

El Papiro de Ahmes -conocido como *Papiro Rhind* (RMP)- enseña, entre sus 87 problemas, v.gr.: el cálculo de la superficie de un triángulo rectángulo (problema n° 48), o el teorema atribuido a Tales (problema n° 53). Otros escritos matemáticos se hallan documentados en *El Papiro Matemático de Moscú* (MMP), *El Papiro Kahun* y el Rollo Matemático Egipcio -*Egyptian Mathematical Leather Roll* (EMLR)-.

Sin embargo, la fuente matemático-filosófica más ostensible se presenta en la arquitectura egipcia, en la cual los investigadores del siglo XIX buscaron un patrón común de construcción:

Viollet-le-Duc himself believed that triangles were the basis of every good architecture, Odilio Wolff favored the hexagon, Ernst Mössel the circle, and Jay Hambidge the so-called 'root rectangles', that is, rectangles in which the short side was equal to the unity, and the long side respectively to  $\sqrt{2}$ ,  $\sqrt{3}$ ,  $\sqrt{4}$  and  $\sqrt{5}$ . His system, which he referred to as 'Dynamic Symmetry', is also related to the most successful among the geometrical constructions evoked by the scholars of the nineteenth and twentieth centuries: the Golden Section (Rossi 2003, 27).

Con independencia de su vínculo con la sección áurea, C. Rossi acepta que tres son los triángulos utilizados en la arquitectura kemética: el triángulo rectángulo (sagrado, isáico): 3-4-5, el equilátero, y el "egipcio", así llamado por Viollet-le-Duc o 8:5 por Choisy y Badawy; es característico de los estudios propios del siglo XIX identificar la constante constructiva de la arquitectura egipcia con el número de oro (1,618...), -introducido por Choisy y Badawy-, no obstante se procede a un error de base al teorizar empleando un sistema numérico moderno, en esencia distinto respecto del egipcio: hay evidencias de la sección áurea en figuras geométricas y relaciones matemáticas que no muestran, según C. Rossi, una predilección de los egipcios hacia dicho número: "As I have shown (...), concepts like  $\phi$  or  $\pi$  did not belong to ancient Egyptian mathematics and there fore could not be used by the ancient Egyptian architects. Their presence in the plans of ancient buildings is mainly due to our modern interpretation of the geometrical figures that compose the plan on paper" (Rossi 2003, 109).

Badawy ha sugerido que en las construcciones del Reino Antiguo fue utilizada una escuadra de cuerdas con 12 nudos, en conformidad con el triángulo 3-4-5; R. Fonseca advierte dicho triángulo en los problemas 57, 58 y 59 del RMP, problema 6 Papiro Matemático de Moscú y problema LV-4 Del Papiro Kahun, aunque C. Rossi no cree significativa dicha referencia (Rossi 2003:218).

Las propiedades del triángulo 3-4-5, así como el número de oro, resultan de capital importancia para trazar un *paralelo* consistente entre el pensamiento kemético y el griego. No obstante, es preciso atenerse a una posición escéptica, con el objeto de evitar toda inclinación que menoscabe la autenticidad de las evidencias. Es así que con C. Rossi, tanto el número de oro como el triángulo 3-4-5 aparecen *de hecho* en la arquitectura, así como en los papiros matemáticos, sin por ello demostrar un asentimiento categórico por parte de los egipcios.

En "The shape of the Great Pyramid", escrito por R. Herz-Fischler, se encuadran las múltiples teorías referidas a la Pirámide de Khufu, fundadas en la búsqueda de una constante matemática que la funde:

Recientemente, en 1999, el autor y experto en telecomunicaciones francés Midhat J. Gazalé señaló lo siguiente en su interesante obra *Gnomon: From Pharaohs to Fractal*: «Se dice que Heródoto, el historiador griego, aprendió de los sacerdotes egipcios que la altura al cuadrado de la Gran Pirámide era igual al área de su cara triangular» ¿Por qué es tan importante esta afirmación? ¡Por la sencilla razón de que es lo mismo que decir que la Gran Pirámide fue diseñada para que la proporción de la altura de su cara triangular hasta la mitad del lado de la base fuera igual a la Proporción Áurea! (Livio 2006, 66).

Pese a que la proposición atribuida a Heródoto es errónea -en Libro II, 124 estrictamente se dice: (la pirámide) es cuadrada, cada lado es de ocho pleetros de largo, tiene otros tantos de altura, de piedra labrada y ajustada perfectamente"-, la fórmula referida a  $\phi$  es correcta.

La altura (h) de la Gran Pirámide es: 148,2, la altura de la cara triangular (s): 188,5, en tanto la mitad del lado de la base (a): 116,5 (b/2). Es así que la proporción  $s/a = \phi$ ; sin embargo, las medidas utilizadas pertenecen al sistema de numeración en metros lineales moderno.

El codo real egipcio equivale a 0,523 metros, en tanto el Codo Sagrado -basado en el valor del radio polar (6,356.8 km) y utilizado por Iniciados en construcciones divinas-, equivale a 0,636 metros; sea que se trasladen los valores de la Pirámide de Khufu a codos reales o sagrados, en cada caso ha de derivarse la proporción áurea, pues: si se toma el codo real, entonces:  $h=280$ ,  $a=220$  y  $s=356$ , luego  $s/a = \phi$ . Más, si se toma el Codo Sagrado:  $h=233$ ,  $a=296,4$  y  $s=183$ , luego,  $s/a = \phi$ .

Sin embargo, en orden a ampliar la interpretación, -en contra de la tesis de C. Rossi- la arquitectura de la Gran Pirámide puede reducirse a  $\pi$ , a través de una controvertida teoría -criticada por W.M Flinders Petrie-, que C. Piazzi Smyth toma de "The Great Pyramid: Why Was It Built? And Who Built It?", publicado en 1859 por J. Taylor. El perímetro de la pirámide es:  $4.b=P$ , es decir,  $4.440=1760$  (en codos reales) o  $4.233=932$  (metros lineales modernos); el perímetro de una circunferencia es:  $P= 2.\pi.r$  (siendo  $r$  el radio), al sustituir  $P$  por el perímetro de la pirámide y  $r$  por la altura, se obtiene que:  $\pi=4b/2h$ ,  $\pi=1760/2.280$  o bien  $\pi=932/148.2$

Pero: ¿Qué vínculo concreto existe entre  $\phi$  y  $\pi$  en la arquitectura de la Pirámide de Khufu? A partir de la fórmula:  $\pi=4b/2h \square b=\pi.2.h/4 \square b=\pi.h/2 \square b/h=\pi/2$ .

Fue dicho anteriormente que la altura ( $h$ ) de la Gran Pirámide es: 148,2, la altura de la cara triangular ( $s$ ): 188,5, en tanto la mitad del lado de la base ( $a$ ): 116,5 ( $b/2$ ). Es así que la proporción  $s/a=\phi$  o bien  $(b/2)/a=\phi$

Pues, si el área de la cara lateral de la pirámide es:  $a^2=h^2+(b/2)^2$  o  $(b.a)/2=h^2$ , la proporción entre  $a$ ,  $b$  y  $h$  consiste en:  $a^2=(b.a)/2 + b^2/4 \square 4a^2 - 2ba - b^2 = 0$ ; de modo que:  $4(a/b)^2 - 2(a/b) - 1 = 0$ . Luego, si  $(a/b) = x$ , entonces resulta que:  $4x^2 - 2x - 1 = 0 \square x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \square (2 \pm \sqrt{20})/8 = (2 \pm \sqrt{5}.\sqrt{4})/8 \square (1 \pm \sqrt{5})/4$ . Si  $\phi=(1 + \sqrt{5})/2$ , la relación entre  $a, b$  y  $h$ :  $(a/b)=(1 + \sqrt{5})/4 = \phi/2$ . Luego, si  $(b.a)/2=h^2 \square (b^2.\phi)/4=h^2 \square b^2/h^2=4/\phi \square b/h=2/\sqrt{\phi}$

La relación  $\pi$  y  $\phi$  se constata en la relación misma entre base y altura de la pirámide: si  $b/h=\pi/2$  y  $b/h=2/\sqrt{\phi}$ , entonces:  $\pi/2=2/\sqrt{\phi}$ , de lo cual resulta que:  $4=\pi.\sqrt{\phi}$

Es así que el constructo fundacional de la Pirámide de Khufu es la relación armoniosa entre  $\pi$  y  $\phi$ , circunstancia demostrada concretamente, pues, si:  $b/h=\pi/2$  y  $b/h=2/\sqrt{\phi}$  (en codos reales)  $440/280=\pi/2$  ( $1,57=1,57$ ) y  $440/280=2/\sqrt{\phi}$  ( $1,57=1,57$ ), mientras que en metros lineales modernos:  $233/148.2=\pi/2$  ( $1,57=1,57$ ) y  $233/148.2=2/\sqrt{\phi}$  ( $1,57=1,57$ ).

Es preciso citar el problema acerca de la precisión de las medidas de la pirámide, lo cual modificaría el acercamiento final a las constantes citadas. W.M. Flinders Petrie estima las siguientes medidas: Lado Oeste: 230,357 m, Lado Norte: 230,253 m, Lado Este: 230,391 m, Lado Sur: 230,454 m, y una altura ( $h$ ) de 146,5 m (en metros lineales)  $\square$  Lado Oeste:  $230,357/146,5=1,572$ ; Lado Norte:  $230,253/146,5=1,571$ ; Lado Este:  $230,391/146,5=1,572$ ; Lado Sur:  $230,454/146,5=1,573$ .

#### 4. El holocausto consumado

La estructura arquitectónica de la Pirámide de Khufu demuestra la utilización de  $\pi$  y  $\phi$ . No obstante, la negación se torna compulsiva a la hora de cuestionar la capacidad intelectual de los egipcios.

C. Rossi (2003, 100) recurre a la psicofísica de T. Fechner para inferir una innata *intentio* cognoscitiva de la civilización occidental a aceptar los juicios que se ciernen sobre la sección áurea, con lo cual, de suyo, no hay en Egipto una intención por inscribir el número áureo en sus templos, sino más bien una tendencia psicológica de los investigadores del siglo XIX a ver  $\phi$  allí donde no se encuentra.

K. Mendelssohn sospecha, en "The Riddle of the Pyramids" que el egipcio disponía de un conocimiento muy rudimentario de las matemáticas, de modo que la presencia de  $\pi$  habría de ser una consecuencia práctica y ya no teórica; O. E. Neugebauer reflexiona en el mismo sentido: "La cuidadosa disposición en línea de las pirámides y los templos, así como el uso de  $\pi$ , son considerados producto de una cierta habilidad práctica y no resultado de una profunda actividad intelectual" (Bernal 1993, 259). Pero la tesis de H.P. Lauer es decisiva al respecto:

El problema que el hallazgo de Piazzi Smyth presenta al historiador al considerar el número Pi que aparece en el Papiro Rhind (XIII Dinastía):  $\text{Pi}=3,13$ ; vale decir que mil años después de la Gran Pirámide la matemática egipcia todavía no conocía el valor de Pi. ¿Cómo pensar entonces que lo conocieran mil años antes?

Al razonar de esta manera hemos aplicado otro de los principios cardinales de la arqueología, y es que la acumulación de la experiencia implica el progreso del conocimiento humano a través de los tiempos. Así lo entiende el arqueólogo H. P. Lauer, cuando dice: "El solo hecho de que el número Pi aparezca con todas sus cifras en la Gran Pirámide es la mejor demostración de que se trata de una simple coincidencia". Para el distinguido arqueólogo francés, recién cuando los egipcios adquirieron los conocimientos que importaron de Grecia pudieron descubrir las relaciones geométricas de la Gran Pirámide que, sostiene este autor, no fueron conocidas por sus constructores que se limitaron a colocar piedra sobre piedra (Álvarez, 1980, 13).

La tesis de H.P. Lauer es paradigmática a la hora de señalar el carácter *helenocentrista* (Dussel 2007) de un pensamiento disyuntivo-excluyente que niega la capacidad intelectual egipcia, en orden a asentar, por otro lado, el origen autónomo (milagro) de la filosofía en Grecia.

La esencia de la *negación* al probable empleo de  $\pi$  y  $\phi$  en la construcción de la Gran Pirámide, está dada por la ausencia de documentación que evidencie el conocimiento egipcio al respecto, olvidando que la transmisión de los Misterios (enseñanzas esotéricas) era estrictamente oral. A. Imhausen, en "Traditions and myths in the historiography of Egyptian mathematics", en un análisis análogo al formulado por C. Rossi, explica que el hallazgo de  $\pi$  y  $\phi$  sólo se debe a la aplicación de operaciones aritméticas modernas.

La matemática egipcia utilizaba números enteros y fracciones unitarias (excepto  $2/4$  y  $3/4$ ); es así que  $\pi$  habría de ser expresado como número entero o fraccionario, tal y como sucede en el Papiro Rhind (escrito por Ahmes hacia el 1650 a.C), en el que el área de un círculo se calcula multiplicando el cuadrado del radio por el valor constante  $256/81=3,16049$ , valor aproximado a  $\pi$ . De esta manera, el valor de  $\pi$  inscrito en la Gran Pirámide -datando la fecha de terminación hacia el 2570 a. C-, precedería al hallado en el Papiro Rhind (3,16) unos mil años, lo cual tornaría imposible un conocimiento estricto (demostrado) de  $\pi$  en la construcción misma. En este sentido, el argumento más sólido, señala que la presencia de  $\pi$  obedece al cálculo de la pendiente de la pirámide de 22 dedos por codo (28 dedos), de modo que:  $(22/28)=0,7857$ ,  $\pi/4=0,7854$  y  $\phi/2=1,618/2=0,8$ . Es así que la casualidad de H. P. Lauer adquiriría veracidad.

Pero M. Bernal des-oculta el fundamento racista de las ciencias humanas, propio del período imperialista-colonizador: 1880-1950, en su libro "Atenea negra". En el capítulo: "La lingüística romántica: ascenso de la India y caída de Egipto, 1740-1880", describe la controversia entre egiptólogos académicos (filólogos) y herejes (topógrafos, matemáticos y astrónomos): "La lucha fue desde el principio desigual, pues los herejes se enfrentaban a los dos paradigmas más importantes de todo el siglo XIX, a saber, el progreso y el racismo. De haber tenido razón, habría significado que un pueblo africano o semiafricano antiguo habría tenido unas matemáticas mejores que las de cualquier pueblo europeo hasta el mismísimo siglo XIX" (Bernal 1993, 255).

El paradigma historiográfico-racista (modelo ario), hilado por la tradición filológica, había de negar o subestimar la posibilidad de actividad abstractiva en el Egipto de la negritud.

M. Bernal propone un *modelo antiguo revisado* para interpretar la influencia afroasiática en el origen de la cultura griega, invirtiendo de esta suerte la teoría de H. P. Lauer, pues, no habrían sido los egipcios quienes hubieron de esperar el *milagro* griego, sino a la inversa:

Lauer fue el descubridor de la existencia real del arquitecto de la dinastía III, Imhotep, considerado hasta entonces una figura meramente legendaria, inventada por los egipcios de época posterior, y llegó a excavar algunos espléndidos edificios construidos por él en Saqqara. Además, durante toda su vida admiró la obra cumbre que constituyen las pirámides. Resulta, pues, difícil entender por qué no se atrevió a adoptar la solución más fácil, esto es, dar crédito a los griegos y admitir, lo mismo que el egiptólogo alemán Brunner, que en torno al 3000 a.C. se produjo una *Achsenzeit* "etapa axial"; de modo que, al cabo de un siglo o dos, durante las dinastías III y IV, se habría alcanzado en el terreno de las matemáticas un saber sumamente sofisticado, algunos elementos del cual habrían quedado reflejados en la Gran Pirámide. Los egipcios de época posterior habrían guardado múltiples tradiciones de este hecho y se las habrían comunicado a los griegos que visitaran el país.

Una vez descartados los criterios racistas y torpemente “progresistas”, ¿por qué iba a ser esto menos probable que el salto cualitativo dado por los griegos en torno al siglo IV a.C.? En realidad, en apoyo de esta segunda hipótesis no tenemos ningún documento que se aproxime, ni de lejos, a una realización tan grandiosa como puedan ser las pirámides, o a la tradición antigua, por lo demás de una coherencia aplastante, que defiende la superioridad de las matemáticas egipcias.

En la mente de los eruditos convencionales del momento cumbre del imperialismo no cabía, sin embargo, semejante perspectiva. Queda patente, no obstante, que a Lauer le preocupaba la cuestión y al final parece que cedió a las presiones sociales. Admitir la solución más fácil lo hubiera convertido en un alucinado como Jomard o Piazzi Smyth. Por consiguiente, prefirió atribuir las sutiles relaciones matemáticas incorporadas en la Gran Pirámide y el destacado puesto que les concedía la tradición antigua a un simple azar, descubierto y explotado posteriormente por los sacerdotes egipcios (Bernal 1993, 261).

La negación de la matemática egipcia obedece a la tentativa del modelo egiptológico ario-racista moderno de situar el origen de la cultura occidental en Europa, con la forja de una historia de la filosofía *helenocentrista* que acabaría por convertirse en el modelo clásico de enseñanza-aprendizaje.

La presencia de  $\pi$  en las Pirámides de Khufu, Niuserra y Huni, des-oculta una posible *etapa axial* del pensamiento egipcio, o bien, la inscripción en piedra del desarrollo histórico de dicho pensamiento. A. West, dice:

In the long debate over whether or not the ancient Egyptians knew the transcendental numbers Pi and Phi, the consistent use of measures derived from the diagonal of certain squares or rectangles amounts to conclusive proof that they were aware of the *functions* of diagonals. We, in our modern mathematical language, call these transcendental numbers, but this is misleading. They are not numbers. (...) The diagonals symbolize the functions of creation itself (West 1995:117).

El *Holocausto* consumado por el pensamiento occidental al negar su origen negro, adscribe uno de sus capítulos más relevantes con la extirpación de toda posibilidad de actividad abstractiva por parte de los egipcios, caso manifiesto con la controversia respecto de los números  $\pi$  y  $\phi$ .

El *Holocausto* filosófico ha negado también toda posibilidad de pensar en una racionalidad abstracta lógico-matemático en América Latina, más dicho ocultamiento excede las posibilidades del presente estudio, orientado estrictamente a describir una de las dimensiones por las cuales ha de verificarse el modo en que el criterio ario-racista operó en la forja de una

mito-historiografía presenta en la mayor parte de la bibliografía aplicada acriticamente al diseño de los planes de estudio.

## Referencias

Álvarez López, José. 19980. *Dioses y Robots*. Buenos Aires: KIER.

Bernal, Martin. 1993. *Atenea negra. Volumen I*. Barcelona: Crítica.

Dussel, Enrique. 2007. *Política de la liberación I: historia mundial y crítica*. España: Trota.

La Nave, Francesco (2006-2007). "Hebreos, egipcios y el origen de la filosofía: Vico y la historiografía protestante". *Cuadernos sobre Vico* 19-20: pp. 47-56.

Livio, Mario. 2006. *La proporción áurea*. Madrid: Ariel.

Nkogó Ondó, Eugenio. 2001. *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. España: Centro de Estudios Africanos-Universidad de Murcia.

Pirenne, Jacques. 1963. *Historia de la civilización del Antiguo Egipto. Tomo III*. Barcelona: Editorial Éxito.

Rossi, Corinna. 2003. *Architecture and mathematics in ancient Egypt*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scannone, Juan Carlos. 2005. *Religión y nuevo pensamiento: hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América Latina*. España: Anthropos/UAM-I.

Volpi, Franco. 2010. *El nihilismo*. Buenos Aires: Biblos.

West, John Anthony. 1995. *The traveler's key to ancient Egypt: a guide to the sacred places of ancient*. NY: Quest Books.

## RESEÑAS



Fotografía de Steven Guaranda, 2016.

## Hablando de altares afrodescendientes y su pedagogía decolonial encimarrón **interesética**

Marisol Cárdenas Oñate  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
lorena.marisol.cardenas@gmail.com  
137-46

*Tal como el Agua*  
Parto de que me bebo este poema,  
de que yo siempre sueño cataratas,  
de que no en vano se me va la lengua sí,  
aunque se atoren las palabras secas,  
cuando empujo mi sed,  
empieza el agua  
Empieza el agua buena de los niños  
El agua niña del alegre charco,  
El agua de los lunes,  
Los domingos,  
El agua primordial de todo el año;  
El agua audaz que se decide a ola,  
El agua firme que borda la roca,  
El agua torrencial que me ha mojado;  
El agua lavandera de la casa,  
El agua que anda a pie por los sembrados;  
El agua perspicaz que al coco trepa,  
El agua que pensó con la cabeza,  
El agua sabia que colmó el milagro...  
Antonio Preciado (1976)

*Tal como el Agua*, así fluyeron por tres meses, más de cinco mil personas por la exposición *Altas Afrodescendientes, entre los cuatro ríos de Cuenca*, proyecto que forma parte de la Investigación transdisciplinaria Afroestéticas en su versión Cuenca, la tercera ciudad más importante del Ecuador, con 17 % de población afroecuatoriana. En éste proyecto performativo de acción social estético pedagógica se involucró al Movimiento Social AfroLibre del Azuay, la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) a través de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, y otros actores sociales por los Derechos del Agua en Honduras, México y Ecuador, quienes se sintieron convocados por la propuesta curatorial, misma que surgió, como todo, por una coyuntura de miradas entre un río y yo. Una noche mientras observaba al Río Tomebamba y sus seductoras micro-olas, recordé a Oshun, la diosa de las Aguas dulces, deidad Orisha del panteón Yorubá, altamente venerada en Cuba y

Brasil y *sentí-pensé* con las abuelas piedras: “Cuenca es una ciudad bañada por esta deidad, al tener nada menos que cuatro ríos en su corporeidad urbana”.

De ahí que este pre-texto, propone asumir al museo, como un libro corporeizado, performativo y narrativo de discursos diversos, entre el curatorial, el anecdótico, el periodístico, el investigativo, el publicitario, y por supuesto, el pedagógico, entre muchos otros. En esta ocasión, dado mi lugar enunciativo como creadora del proyecto voy a narrarlo solo desde esta versión, consciente de que es un tipo de “obra abierta,” recordado al *taita* Umberto Eco (1984), quien también fluyó este año, dejándonos a los que caminamos la semiosis, un gran surco por donde seguir avanzando.



## 1. El habla de los altares

Los altares son espacio-tiempos sagrados de la vida espiritual de las culturas de todo el mundo, principalmente son parte significativa de las culturas ancestrales, aunque también pueden y son usados en los espacios modernos y contemporáneos. Su poder de densidad de sentidos se expresa a través de la estética. Son metáforas rituales de la conexión entre los creyentes y sus creencias, y por tanto, entre los devotos o fieles y sus deidades: dioses y diosas en sus diversas formas y expresiones. Por ello, funcionan como signos y sobre todo símbolos a través de los que se comunica emociones, deseos, peticiones, agradecimientos, plegarias,

mediante lenguajes diversos: objetuales, cromáticos, espaciales, musicales, olfativos y por supuesto, corporales.

Los altares pueden estar colocados en templos pero son también tradición de las casas de los creyentes. Este tipo de práctica tiene un sentido muy especial, pues es también un espacio de creatividad y de expresión de diversos lenguajes que se juntan para su elaboración que incluye economía, estética cotidiana personal y comunitaria, elementos heredados, objetos regalados, comprados, encontrados, etc., todo lo cual genera una sintaxis particular de elementos cuya combinación la hace el o la creyente que en ese momento funciona como el o la artista (hay que mencionar que las mujeres han sido tradicionalmente las encargadas de cuidarlo, pues es un tipo de creatividad hogareña, aunque cada vez más los hombres se incorporan a estas prácticas) de cualquier manera son ellos o ellas las que toman el pincel de múltiples colores, sabores, deseos.

De esta manera, el altar es un traductor intercultural que conoce los códigos más profundos para esta comunicación espiritual y gesta la vinculación entre sujetos naturales y espirituales. En ellos, el uso de códigos es quizás uno de los elementos más importantes en el ritual, porque cada cronotopo tiene un tiempo-espacio preciso para su ejecución. En los altares todo tiene una razón de ser, un momento, de acuerdo a los ciclos cósmicos y un modo de expresarse en el escenario representativo del altar. De ahí que es fundamental conocer las condiciones sociales de producción de estos sentidos rituales, pues solo es posible el acceso a descifrarlos, tomando en cuenta las múltiples dimensiones y correlaciones que configuran el ritual en cada altar, que es el texto concreto y a su vez, abstracto, de esta comunicación espiritual.

En este contexto, las culturas africanas a veces austeras y otras más profusas en elementos como las afrodescendientes son muy ricas en colorido, formas, usos en sus rituales. Es así que el altar, al ser un hecho estético a descifrar, razón por la cual pudo camuflarse, con sincretismos y mestizajes diversos, logró conservar a través del tiempo, a pesar de las condiciones de migración forzada que vivió gran parte de la población del continente africano.

Actualmente, estos descendientes continúan elaborando altares en sus casas y haciendo rituales personales o colectivos pero siempre comunitarios pues el altar incluye a todas las dimensiones del *axis mundi*: el mundo, el inframundo y el supramundo.

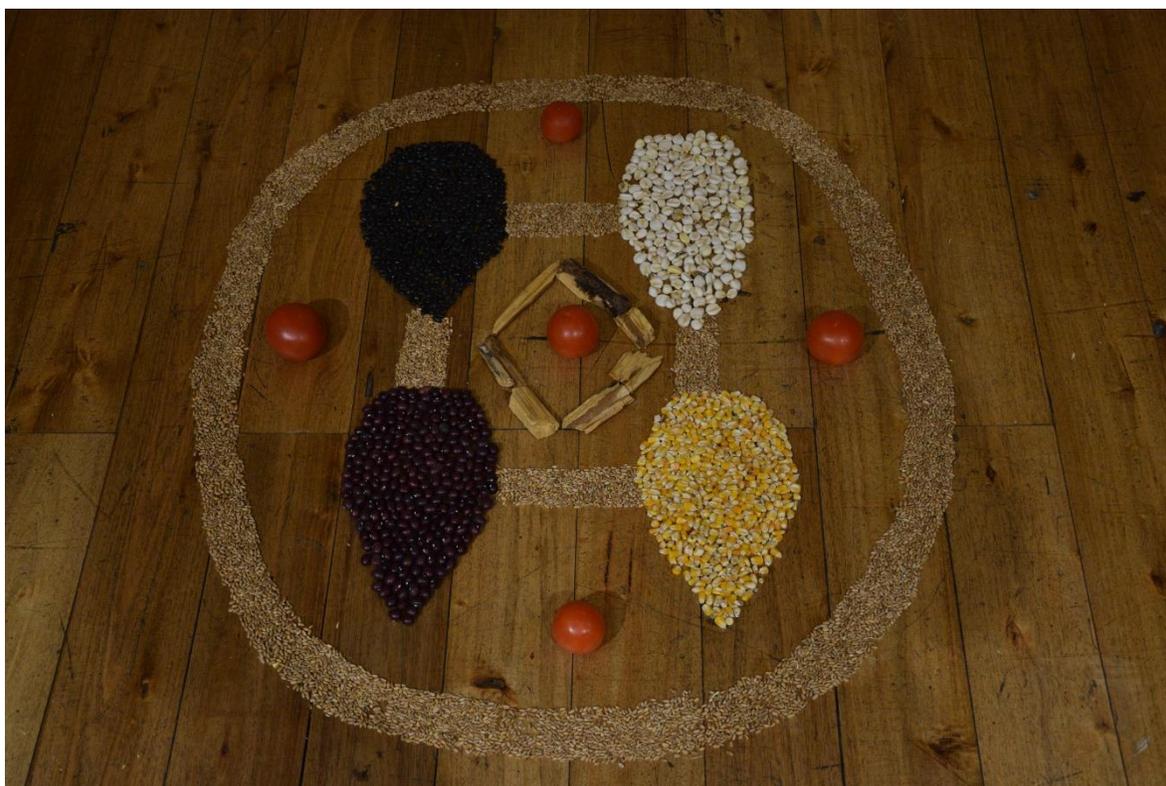
El altar es una suerte de semiótica de lo invisible (Haidar, 2013) debido a que evidencia la presencia en ausencia, pues justamente, están representados ahí sus ancestros, los muertos de su familia, grupos de dioses de diversas culturas, muchas veces con nuevos nombres. En el altar se encuentran los sincretismos de deidades, las resignificaciones de usos y objetos rituales que fueron emergiendo, de acuerdo a las nuevas condiciones de llegada de la población que vino a América en condición esclavizada. De ahí que un elemento fundamental para entender estas prácticas rituales semiótico-discursivas, es la polisemia de

sentidos. Recordemos que en las condiciones mencionadas, los africanos y afrodescendientes tuvieron que desarrollar códigos crípticos para no ser descubiertos y castigados por estas prácticas por los esclavizadores. Podríamos sin lugar a duda decir que la población que vino a este continente tendría que ser reconocida como los primeros semiólogos conscientes de este campo del conocimiento, puesto que supieron usarlo para su sobrevivencia.

Exponer los altares de estas culturas, exponiendo la significación de sus elementos, deidades y prácticas más significativas en los hogares, muestra la riqueza de estas culturas de las cuales también somos parte y deudoras toda la humanidad y esto ahora nos lo recuerda otra coyuntura importante pues estamos en el Decenio de la Afrodescendencia declarado por Naciones Unidas, y una forma clave de reivindicación histórica que este pueblo con justo derecho solicita, es primordialmente, conocer su cosmovisión, sus prácticas cotidianas sagradas, sus dioses y deidades complejas, para abandonar expresiones fóricas, como el miedo, provenientes del desconocimiento de su semiosis compleja, porque solo conociéndonos podremos asumir la posibilidad de gestar equidad y consciencia social de inclusión desde la diversidad.

Conocernos entre nosotros y nosotras en esta diversidad del crisol cultural al que pertenecemos, podría ser el único modo de poder identificarnos y asumir la posibilidad del ejercicio de una real interculturalidad estética como un bastión político de equidad. Finalmente, otro argumento importante para este proyecto corresponde a la presencia de la población afroecuatoriana en Cuenca, cuya cultura, arte culinario, y rituales tiene mucho que ser explorada todavía e inclusive por esta misma comunidad para generar valores que se traduzcan en una buena autoestima para sus futuras generaciones. De esta manera, una exposición como esta ofrece a esta población una serie de información para valorar y producir sus propios altares en sus casas y hasta restaurantes, donde alimentan a la diversidad del crisol etno-cultural cuencano.

La propuesta incluyó una serie de altares afrodescendientes de nuestro continente, que van de las culturas más cercanas afrodescendientes a las más lejanas. Así por ejemplo, se reprodujo altares afro de la población en Cuenca, alguno del Valle del Chota, de Esmeraldas, de la población afroguayaquileña, como ejemplos de algunas comunidades, y alguno de los altares cuya representación está más cercana a los orígenes, como un altar afrocubano-brasileño, un altar afrohaitiano, y uno afronorteamericano.



## 2. Habló el río a Berta Cáceres, quien defendió sus derechos

El altar de Berta Cáceres, lideresa del Consejo Cívico de organizaciones populares e indígenas de Honduras (COPINH) quien dio su vida por el Río Gualcar que, tuvo un altar principal en la muestra. Hablar de ella fue recordar la profundidad de su palabra cósmica: “En nuestras cosmovisiones somos seres surgidos de la tierra, el agua, y el maíz. De los ríos somos custodios ancestrales el pueblo Lenca, resguardados además por los espíritus de las niñas que nos enseñan que dar la vida de múltiples formas por la defensa de los ríos es dar la vida por la defensa de la humanidad y este planeta”. Ella fue una férrea activista por los Derechos de la Naturaleza en Centroamérica que trabajó interculturalmente con los pueblos indios y negros o afrodescendientes, según se asuman, desde su posicionamiento socio-histórico-político, que en el caso de Centroamérica tampoco fueron esclavizados.

Es el caso de los Garífunas, que expresan su historia en su escudo que abre una semiosis amplia de sentidos en cada uno de sus símbolos. La instalación de este altar fue de las más interpelativas a que cada uno/a asuma esa estafeta que ella dejó a concientizarnos de la importancia del cuidado de los recursos hídricos de cada pueblo en el mundo, para no dejar que los intereses empresariales los contaminen e intenten esclavizar sus espíritus al capitalismo

de mercado, ahora que como ella dijo “la tierra está militarizada, cercada....” (Cáceres, 2016).



### **3. Hablaron las voces en susurro histórico de las mamás negras de nuestra independencia**

Cerca del Centro Cultural El Ángel de Chaguarchimbana, al final de la calle de las Herrerías se encuentra la Quinta Bolívar en Cuenca, Ecuador, zona de enclave popular y tradicional por este oficio que le da hasta ahora su nombre. A una cuadra pasa el Río Yanuncay y enseguida se encuentra una casona que recibió en alguna ocasión al héroe de la independencia latinoamericana. No es difícil imaginar que en alguna de esos viajes por esta zona, acogería también ahí o cerquita en otra casa que ya se tumbó, como dicen por ahí las “buenas lenguas” de la memoria popular a Manuela Sáenz, generala de la independencia y cómplice de los deseos independentistas de su compañero de cabalgata. Y hasta ahí llega la historia oficial; sin embargo, es sabido que Don Manuel Sáenz, padre de esta heroína ecuatoriana, le compró a su hija dos mujeres esclavizadas Nathan y Jonatás, mismas que sí aparecen en la literatura de García Márquez y otros literatos que

comprendieron la importancia de estas mujeres para la independencia latinoamericana. Tal como lo explicita la poeta Argentina Chiriboga, amabas pusieron en Manuela la semilla libertaria para el horizonte independentista.

Además también es anecdótica la historia de que por dos ocasiones Jonatás salvó a Bolívar al escuchar en la cocina, lugar de los más importantes secretos alimentarios, íntimos y políticos, una conversación sobre la emboscada que le tenían preparada para cuando salga de una de sus reuniones, información que lleva esta aguerrida mujer a su “amita” y en seguida Manuela, ofrece junto a un beso fuera de contexto la interpretación de la trampa que Bolívar captaría al instante, por lo que cambia su itinerario y puerta de salida.

Junto a estas dos mujeres invisibilizadas por la historia oficial, estuvieron también María Chiquinquirá y Martina Carrillo. La primera, recordada por la atreverse a entablar un alegato al Rey argumentando su estado libertario al momento de su nacimiento, ya que era hija de una mujer esclavizada y manumisa, que por enfermedad le abandonan, como era la costumbre. Ella toma consciencia de sus derechos y los de su hija María del Carmen, justamente cuando está embarazada, y aunque se desconoce el fin del juicio, se sabe de su emblemático ejemplo de contrapoder.

De Martina Carrillo, hija del Valle del Chota, se conoce que expandió sus ideas de equidad en la zona entre las haciendas que daban cobijo y sobre-explotación a sus hermanos y hermanas de esta zona de producción de caña de azúcar.

Por supuesto, Alonso de Illescas, con su historia del Palenque y monarquía, también encontró un lugar en el sonido marimbero de la libertad.

#### **4. Hablaron los y las Orishas en las voces de muñecas de trapo**

Otro de los altares principales de la muestra fue el que se ofreció a las Orishas desde el diálogo intercultural religioso afrocubano-brasileño, debido a que esta tradición de mestizaje religioso entre deidades provenientes de la cultura Yorubá se sincretizaron con algunas de las deidades y santos y santas del panteón católico, con lo cual se siguió conservando esta tradición en estas dos zonas de nuestro continente. La muestra ofreció un trabajo de ventriculismo simbólico a través de un objeto ritual de la infancia femenina que tiene una larga data de memoria en la tradición afrodescendiente: las muñecas de trapo. Es conocido que en los barcos de la trata de hombres y mujeres esclavizados murieron y nacieron niños y niñas que tuvieron que ser amamantados con lo que se pudiera y calmados con trapos para que dejaran de llorar, por lo que sus madres se quitaban trozos de tela de sus vestimentas con las cuales elaboraban rápidamente unas muñequitas. A esta tradición documentada se le conoce en Brasil como “Abayomis”. Aquí en Ecuador el grupo Piel Canela del Valle del Chota, se propuso esta vez elaborarlas recordando a las deidades de la Santería como

Oshun, Yemayá, Changó, Obataá, Ochun, Ochosi, Ogun, entre otros, cuyo símbolo principal es el color expresado en sus vestimentas y sus collares. De este modo, este altar permitió narrativas políglotas interculturales y sensitivas. Relatos que como el poema de Shirley CampbellBarnos empoderan a todas las mujeres diversas, al ritmo de la otra belleza: *rotundamente negra* (1994).

## 5. Los otros altares

Además de estos altares se ofreció otros de la tradición africana especialmente de la zona del Serengeti, que mostraron la simplicidad de elementos de la naturaleza como una invitación a la idea de que todos y todas podemos elaborar nuestro propio altar en casa, ya sea de orden sagrado o no, pues más bien la intención de la simplicidad de elementos de la naturaleza como piedras, cocos, o frutos de la Pachamama nos posibilita a todos y todas a ejercer este derecho a la espiritualidad desde una de las tradiciones existentes o la interculturalidad espiritual que puede ser otro de los elementos a recuperar desde la etnogénesis religiosa.

Hay que decir que también la tradición cristiana estuvo presente en esta propuesta, desde la presencia de la versión negra y afrodescendiente de sus principales exégesis de autoridad Bíblica.

Sin embargo, es importante señalar que en Cuenca se habla de lo afroandino como propuesta de una mixtura de raíces que emergió del encuentro de culturas en una zona donde la población originaria tiene una epistemología profunda, y es a ésta la que se suma la raíz afrodescendiente que llega con la migración primero y después echa raíces, también ahí generando segundas y terceras generaciones de afrocuencanas/nos.

En este sentido, son importantes las palabras de la lideresa Mama Yama, chamana creadora y ahora impulsadora del Movimiento AfroLibre del Azuay quien subraya la doble raíz en Cuenca, y también la necesidad de entender las prácticas religiosas del pueblo negro y afrodescendiente cuya raíz animista que se vincula con la naturaleza, el monte y sus instrumentos requieren ir incorporando una simbología diversa y compleja para que justamente en vez del miedo a lo desconocido, se pueda producir semiosis social y hasta complicidad de sentidos con esto modo otro de vinculación con deidades que así como los seres humanos, se alimentan, bailan en los cuerpos de sus devotos, se casan, se enojan, hacen milagros y viven en otros cuerpos que si bien fueron impuestos por la colonialidad encontraron sus estrategias semiótico-discursivas para hablar en otro idioma sus propias lenguas:

En occidente, la espiritualidad que llegó con el Pueblo Negro desde África no fue sacra; se encontró en la sincretización el espacio para que hoy sea revalorada. La

espiritualidad para el pueblo afroazuayo es muy compleja porque por un lado nos causa miedo y por otro nos atrae mucho ya que nos identificamos con nuestras raíces, y ahí nace un sincretismo interesante donde conviven los Orishas y la Pachamama y esa es nuestra riqueza, en el ejercicio de la interculturalidad (Mama Yama, 2016).

En este sentido, es que se habla aquí de cimarronía interestética, en tanto, insurgencia creadora desde las prácticas diversas de la sensibilidad comunitaria para caminar otros modos y formas de creatividad, empoderada, corporalizada, comunitaria. La interculturalidad desde la opción crítica ejerce entonces un tipo de voz que convoca a la consciencia dialógica entre las complejas, transdisciplinarias y alternas dimensiones de los seres sintientes.

Desde esta perspectiva, cuidar los altares, fue una de las prácticas cotidianas de re-visitarse este museo vivo, en tanto, el agua debía ser vertida constantemente, los alimentos reciclados o refuncionalizados, los sonidos del tambores, igualmente tocados desde diversas palmas de las manos de visitantes, chamanes, creadores, fotógrafos permitiendo en esta performance metafórica auto-representarse, y autocrearse, y hasta auto-sanarse desde la voz ancestral de esta piel.

En este mismo registro estaría la presencia geometrizada de deidades *Vudú* que en esta religiosidad y cultura se las dibuja en el piso de las casa para su protección y convivencia corporal desde la raíz. Recordemos que las *adrinkas* o símbolos de algunas culturas africanas son formas con poder.

Así también se colocaron en el piso los *dashinques*, un tipo de vestimenta africana con la que se hizo altares articulados con tambores cuyos sonidos complementarios aludían a contrapuntos y hablas de esa otra voz de un sujeto cuyos tonos sagrados invitaban a los antepasados pidiendo su permiso a través del abuelo tabaco vinculatorio del Fuego, las velas, flores y semillas o huevos de la fertilidad con que se emprende caminos con la venia de Elleguá.

Finalmente, cerramos esta muestra con un altar de Rosa Park, mujer que dignamente hizo su revolución desde el empoderamiento corporal al darse su lugar en un transporte público, en el tiempo en que su país, Estados Unidos aún vivía la segregación racial y que motivara al entonces joven estudiante de leyes Martin Luther King Jr. a su defensa y posterior toma de la lucha por los derechos de igualdad racial.

Así se expuso esta muestra en el Centro cultural El Ángel de Chaguarchimbana, entre manos de diversos colores que tejieron en *Ubuntu*, *apalenquéándose*, *arracimándose*, es decir, desde la insurgencia de la espiritualidad en clave negra-afrodescendiente, recordando los principios de la comunidad por el Bien Común, por el Buen Vivir, de todos los seres sintientes que estamos intersiendo en esta *biosfera* y *semiosfera* de sentidos, tonos y multivocalidad

polifónica de voces en hermandad política sociocultural en el trajinar de los altares de la vida. Quizás, solo así podamos caminar la palabra de Berta Cáceres de “construir sociedades capaces de coexistir de manea justa, digna y por la vida.”

## Referencias

Campbell Barr, Shirley (1994). *Rotundamente Negra y otros poemas*. Costa Rica: Ediciones Torremozas.

Eco, Umberto (1984) [1962]. *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

Entrevista a Mama Yama (Cuenca, octubre, 2016).

*Guardiana de los Ríos* (2016) Honduras: Radio Progreso y El Eric. [Documental sobre Berta Cáceres]

Gimate, Adrian y Julieta Haidar, Coords. (2013). *La argumentación. Ensayos de análisis de textos verbales y visuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Preciado, Antonio (1992). *De sol a sol*. Quito: Colección Antares.

Creadores y productores de Altares:

Mama Yama y Nila de Aguiar, Movimiento AfroLibre del Azuay

Diana Baca Vallejo, Honduras

Rómulo Oñate Cisneros, Ecuador

Marisol Cárdenas Oñate, Ecuador

Héctor Martínez, México

Fotografía: Steven Guaranda, UNAE



**Presentación a nuestro número nueve:  
“Interculturalidad, educación y  
derechos humanos”**

**Muyolema, Armando y Adriana  
Rodríguez Caguana  
5-6**

### **ACADEMIA MILITANTE**

**Las migraciones contemporáneas: Una  
perspectiva intercultural de la  
geopolítica del despojo**

**Torres Orellana, Kamila  
9-22**

### **CONFERENCIAS Y ENTREVISTAS**

**El derecho a la educación intercultural  
bilingüe: lucha e institucionalidad.**

**Entrevista a Ruth Moya Torres  
Adriana Rodríguez Caguana y Luis  
Alberto Herrera Montero  
25-35**

### **INVESTIGACIONES EN CURSO**

**Interculturalidad y descolonialidad:  
Retos y desafíos epistemológicos**

**Collado Ruano, Javier  
38-57**

**Los efectos de la diferencia étnica en  
programas de educación superior en  
México: educación intercultural en  
tensión**

**Santana Colin, Yasmani  
59-76**

**Experiencias de aprendizaje situado  
para la apropiación del derecho humano  
al desarrollo**

**Torres Sandoval, Imelda  
78-97**

**Reflexiones sobre la importancia del  
territorio en la transformación curricular  
de la Especialización en EIB de la UPEL,  
Venezuela**

**Ramírez Duque, María Isabel  
99-119**

**La negación del pensamiento negro-  
africano en la historia de la filosofía  
europea. La matemática egipcia y el  
modelo ario-racista**

**Fernando Proto Gutiérrez  
121-34**

### **RESEÑAS**

**Hablando de altares afrodescendientes y  
su pedagogía decolonial encimarrónia  
interestética**

**Cárdenas Oñate, Marisol  
137-46**

