

Interculturalidad crítica e investigación vinculada

Luciano Concheiro
León Enrique Ávila
Ángeles Gordillo

Elena Martínez Torres
Isaías Peralta
(Coords.)



Interculturalidad crítica e investigación vinculada

Interculturalidad crítica e investigación vinculada / Luciano
Concheiro ... [et al.] ; Coordinación general de Luciano Concheiro ...
[et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Tuxtla
Gutiérrez : UNICACH - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,
2025.

Libro digital, PDF - (Red de Posgrados CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-985-2

1. Sociología. 2. Investigación Social. 3. América Latina. I. Conchei-
ro, Luciano II. Concheiro, Luciano, coord.

CDD 301

Corrección: Mariela Gurevich

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño de interior y maquetado: Eleonora Silva

Interculturalidad crítica e investigación vinculada

Luciano Concheiro
León Enrique Ávila
Ángeles Gordillo
Elena Martínez Torres
Isaías Peralta
(coords.)





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Camila Downar, Natalia Laski,

Natalia Krimker, Florencia Godoy, Magdalena Rauch, Mariana Dimant,

Denise Bernardino y Alejandro Cipolloni



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Interculturalidad crítica e investigación vinculada (Buenos Aires: CLACSO; marzo de 2025).

ISBN 978-987-813-985-2



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



Suecia

Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Introducción	9
--------------------	---

*Luciano Concheiro, León Enrique Ávila, Ángeles Gordillo,
Elena Martínez Torres e Isaías Peralta*

Interculturalidad crítica y educación

En busca de la educación popular. El caso de la Escuela del Sur Andino, Perú.....	17
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Inés Jauregui Vázquez

Educación intercultural bilingüe. Aportes de la relación entre la educación popular y la interculturalidad crítica.....	33
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Ignacio Norberto Cassola

Legislación educativa en torno a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Río Negro	57
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Andrea Pichilef

La insurgencia lingüístico-epistémica detrás de la enseñanza de la lengua de los atacameños.....	79
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Elizabeth Torrico-Ávila

La educación patrimonial desde la interculturalidad crítica.....	103
------------------------------------------------------------------	-----

Marcela Emilia Díaz

Los saberes nahuas: análisis desde la interculturalidad y la decolonialidad	129
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

Fernando David Márquez Duarte

Feminismo e interculturalidad

Las danzas con perspectiva feminista popular que se lleva a cabo con el grupo de Infancias Libres	151
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Elianny Mabel Alvarado Hernández

Mujeres “indígenas” entre subordinación e irreverencia. Interpelaciones desde la interculturalidad crítica y la investigación vinculada.....	173
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Carmen O. Mambel

Economía del cuidado e interculturalidad. ¿Hacia políticas públicas de cuidados interculturales?	195
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Luciana Soledad Barconte

Vinculación y descolonización. Relación necesaria para la educación superior intercultural en México.....	217
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Territorio y vinculación comunitaria

La disputa por el aire-territorio. Cholollan Radio: comunicación intercultural en San Andrés Cholula, Puebla	243
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Xóchitl Formacio Mendoza

Candombe: memoria, lucha y resistencia.....	267
---------------------------------------------	-----

Cristina Rundie

La interculturalidad como proyecto político.....	283
--------------------------------------------------	-----

Andrea Gago

Sobre los autores y autoras.....	305
----------------------------------	-----

Introducción

*Luciano Concheiro, León Enrique Ávila, Ángeles Gordillo,
Elena Martínez Torres e Isaías Peralta*

Las enormes desigualdades que padecen los pueblos originarios y afrodescendientes en Latinoamérica son producto de una larga y tenaz resistencia por conservar algunos elementos de su cultura e identidad, así como parte de sus estructuras organizativas que, para ellos, le dan sentido a su quehacer cotidiano. Al evadir las medidas que se imponen en su contra, como los procesos de asimilación a los estados a los que pertenecen, han quedado históricamente marginados de las políticas que estos impulsan dentro de sus territorios, desde miradas excluyentes y homogéneas, hasta el despojo de sus tierras y de sus formas de vida, así como el idioma.

Por ello surgen, de manera crítica, investigaciones que colocan en el debate la importancia de fortalecer y revitalizar la cultura, el idioma-lengua, la identidad y el territorio de los pueblos mesoamericanos y afrodescendientes, que se resisten a todas las formas asimilacionistas, desde el norte hasta el sur de América

La interculturalidad crítica y la decolonialidad surgen como una propuesta de reflexión sobre todas las políticas excluyentes que tratan, en la medida de lo posible, de incorporar a aquellos pueblos que se asumen diferentes a la cultura castellana, los cuales mantienen valores de su colectividad, generando acuerdos y tratando, de la

manera más cercana, de crear condiciones de vida digna dentro de sus espacios locales, manteniendo así la armonía y la perseverancia de mantener la cultura que, a través del tiempo, pareciera que se ha detenido, por ello la importancia de reflexionar sobre los saberes locales de los pueblos afrodescendientes y mesoamericanos.

Desde estos estudios, Jauregui, ofrece un análisis de la educación en el sur andino peruano, donde pone a debate la importancia de tomar en cuenta el conocimiento y las formas de vida de los educandos de dicho lugar, para ello, cuestiona los modelos de desarrollo que surgen desde el Estado, así como las políticas que excluyen e invisibilizan las realidades de las localidades de dicha región. A pesar de contar con un modelo intercultural, este no es suficiente, debido a que dicho planteamiento se refleja más en su forma instrumental y funcional que no beneficia en nada a la población educativa.

En el caso de Argentina, también se cuestiona la interculturalidad instrumental y funcional desde algunos parámetros, como la educación. El caso de Cassola invita a la reflexión desde el sistema intercultural argentino, a partir del pensamiento alumno-docente-familia, que va situando cada momento en la perspectiva de tres poblaciones diferentes en la provincia del Chaco. Díaz estudia el concepto de patrimonio y los proyectos educativos enfocados a la patrimonialización de las comunidades, principalmente en Catamarca, en la región Norte Grande Argentino, estudia las diversas construcciones de las identidades, adaptando el concepto de interculturalidad reflexiva, mediante el cual cuestiona el discurso de los discursos arqueológicos. Barconte propone un análisis desde la visión feminista de una economía que favorece al modelo neoliberal, pero que propone un enfoque que favorezca la equidad, desde una visión de reivindicación evitando el etnocentrismo, favoreciendo aún más a las comunidades indígenas con quienes se involucran, en el fortalecimiento de las identidades, así como en el caso de la provincia de Jujuy, Argentina busca favorecer los conocimientos locales mediante un diálogo de saberes, basado en una investigación vinculada. Pichilef propone la importancia de revitalizar la cultura y

la lengua del pueblo mapuche, principalmente, fortalecer la lengua y cultura awkan-mapuzungun, que se resiste a desaparecer, por la que existen categorías que la identifican, por ello la importancia de una educación bilingüe que la revitalice y la fortalezca. Finalmente, Gago presenta la importancia de la formación de los jóvenes en estos procesos, cuestiona modelos extractivistas, mismos que no permiten que los/as jóvenes sean tomados en cuenta en sus formas de pensar y de reflexionar, sentir, que refleja las abismales desigualdades creadas por la sociedad colonizadora y que aún se mantienen.

En toda Latinoamérica, los casos de colonización y racismo fueron enfocados a la desaparición de los pueblos existentes en dichas regiones, muchas culturas desaparecieron. También el uso de la lengua fue negado mediante métodos violentos, por ello, en Chile, se busca revitalizar la lengua del pueblo lickanantai. Para ello, Torrico expone las resistencias que tuvo este pueblo para conservar algunos elementos de su idioma, expone la importancia de su conservación, así mismo, propone, mediante la interculturalidad crítica, revitalizar la lengua de dicho pueblo.

Las investigaciones y experiencias que se presentan para el caso mexicano se enmarcan en un proceso de luchas y de resistencias, tal es el caso de la cultura náhuatl, que expone Márquez, que aporta elementos de la importancia de los conocimientos y saberes de este pueblo, asimismo resalta la importancia de la cosmovisión que se encuentra representado en sus rituales, en su organización desde la comunidad, por ello enfatiza la importancia de la participación de los pueblos, en procesos de tomar en cuenta sus demandas históricas, culturales y lingüísticas. Por otra parte, Formacio presenta elementos de resistencia en San Andrés Cholula, Puebla, al no contar con los permisos para la instalación de una radio comunitaria esta es desmantelada. Sin embargo, el aire, como territorio, se encuentra en disputa constante con los empresarios, dueños de ello, por el cual, cuestiona y pone a discusión la importancia de que los medios de comunicación sean atendidos por los pueblos que demandan el fortalecimiento de la identidad, la cultura, la lengua y desde luego el territorio, que va

más allá de los intereses empresariales e industriales. Termina este marco con la experiencia de experiencia investigativa de Castañeda, que cuestiona el modelo de la Universidad Intercultural de Chiapas, pone en la mesa la importancia de fortalecer los saberes de la comunidad e insiste en la formación para el modelo intercultural que propicie el diálogo en la búsqueda de un proceso que descolonice a los pueblos y recupere los saberes locales, así como algunos elementos de su estructura organizacional, por ello la importancia de reflexionar sobre la vinculación con la comunidad.

Para lo concerniente a Venezuela, los dos trabajos que se analizan demuestran una importante labor que se viene realizando, principalmente con niñas y niños, mediante la danza tradicional. Esta experiencia que sistematiza Alvarado es una muestra de la importancia que tiene esta disciplina, en la formación de personas en una edad temprana en el fortalecimiento de los sentires y, desde luego, la vivencia que tiene este arte, en los procesos de transmisión del conocimiento de los infantes. Por ello, la importancia de la labor que se viene realizando en la transformación de las personas que permitan la emancipación en el vivir y en las transformaciones que permitan la armonización de la sociedad y revalorar la importancia del ser humano. O. Mambel presenta un caso de vida de dos mujeres indígenas que fueron despojadas de su identidad al llegar a la ciudad. Asimismo, ofrece todo un panorama de cómo la sociedad criolla de Puerto Ordaz y Ciudad Bolívar, se encargan de desfragmentar la naturaleza humana de los indígenas, asociándolos, despectivamente, a los naturales, casi al grado de denigrarlos desde sus vestimentas. Casos como estos los ha padecido toda América Latina, que cuestiona el modelo occidental, así como la subordinación de los pueblos a dichas estructuras.

Con la colonia, también llegaron los esclavos negros, quienes fueron los que se encargaron de los trabajos inhumanos, pero que, a través de la historia, muchos aún conservan las tradiciones y culturas de origen. Por ello, los afrodescendientes se presentan también en resistencia, como es el caso de Uruguay, en un estudio que presenta

Rundie Mintegui donde, a través del *candombe*, busca recuperar la memoria e historia de un pueblo afro, asentado en la ciudad de Montevideo, Uruguay. De ahí la importancia de la recuperación de elementos que dan resistencia a toda una comunidad de esclavos negros que llegaron a ese país.

Todos los estudios que aquí se exponen manifiestan la importancia de vincular los trabajos con los espacios comunitarios, dando énfasis a los diálogos horizontales y al fortalecimiento de los saberes de los pueblos originarios y afrodescendientes, que han estado invisibilizados en las políticas de los Estados; por ello, son necesarias las propuestas de generar políticas públicas que permitan, en muchos casos, revitalizar la lengua y la cultura de los pueblos que se exponen en estos trabajos. La vinculación comunitaria es un eje principal de la interculturalidad.

Para cerrar, queda de manifiesto que un pueblo se resiste a la colonización porque quiere seguir siendo pueblo, con sus valores, cultura, identidad, se opone a ser parte de una colonia o de un Estado que lo excluye, margina y discrimina, por ello busca emanciparse, se refugia en su territorio, que no es la tierra sino el espacio simbólico que le da sentido a su saber y donde aún se conservan los elementos estructurales y semióticos que dan vida a sus formas de ser y de organización.

Interculturalidad crítica y educación

En busca de la educación popular

El caso de la Escuela del Sur Andino, Perú

Inés Jauregui Vázquez

Introducción

Pensar en un país equitativo, en continuo movimiento y libre desarrollo, donde los ciudadanos contemos con acceso a la información y poder de decisión sobre nuestros propios destinos, nos obliga a preguntarnos si ello involucra el acceso a la educación de calidad acorde a nuestras costumbres, creencias, valores, y proyección de vida, según nuestros propios horizontes. Esta interrogante nos conduce a preguntarnos: ¿qué se considera educación de calidad, y que proyecto de vida busca fortalecer el concepto oficial de *educación de calidad*?

El Perú y sus políticas públicas han sido construidas desde la visión urbana de la capital y de habla castellana, de cara a la constante modernización y tecnificación, cuya visión considera a las comunidades como fuente de insumos, principalmente minerales. Esta visión reduce los territorios rurales o los espacios no denominados ciudades a hectáreas de libre disposición, pero que incluyen

personas consideradas *diferentes* en condición y nivel de pertenencia al Estado *uninación*.

Es así que podríamos preguntarnos si el concepto actual o la estructura tradicional de educación implementada de manera unificada en el Perú recae en la misma idea de centralización, sin considerar nuestra plurinacionalidad, y que se encuentra enfocada en la vinculación primaria del trabajo productivo sin tomar en consideración las múltiples disciplinas existentes, dado que la íntima relación entre la acción y el poder del conocimiento reafirman la concepción de que el conocimiento representa una herramienta transformadora de la realidad.

Finalmente, el presente trabajo se desarrollará a partir de dichas ideas a fin de incrementar las interrogantes y evidenciar la necesidad de un cambio de paradigma educativo, una transformación de todos los actores que impactan en la vida de las comunidades, intentando observar la delgada línea entre la interculturalidad funcional e interculturalidad vinculada, encontrando la educación popular ambiental como alternativa para el sur andino peruano.

Objetivos

- Objetivo general: Visibilizar el conflicto existente entre el modelo de desarrollo económico nacional y el desarrollo de la vida de las comunidades en territorios del sur andino peruano, conflicto que subyace de los cuatro ejes de la colonialidad.
- Objetivos específicos:
 - Visibilizar la necesidad de contribuir con las comunidades del sur andino, a que construyan una educación acorde a sus necesidades y contexto socio-cultural y socio-geográfico, atendiendo a sus propias y genuinas expectativas de vida.

- Abordar la importancia de fortalecer a las comunidades del sur andino través del conocimiento de sus derechos como individuos y ciudadanos.
- Reconocer que el derecho al autogobierno y la autodeterminación viene siendo invisibilizado por el gobierno central.

Metodología

El presente trabajo ha sido elaborado haciendo uso de estudios bibliográficos, evidencia recogida al observar y sistematizar la implementación de la Escuela del Sur Andino, y análisis retrospectivo sobre la realidad y las necesidades de las comunidades objeto de análisis, para desarrollar algunos cuestionamientos, propuestas y conclusiones.

Herramientas de investigación vinculada

El enfoque que vincula las observaciones en el presente artículo son los conceptos de colonialidad del saber, las pedagogías decoloniales, la pedagogía popular, la humanización-deshumanización señalada por Freire, y la pedagogía del despojo planteada por Carr, Rivas, Molano y Thésée. Conceptos utilizados para pensar y problematizar respecto del caso de la implementación de la Escuela del Sur Andino, una iniciativa de educación comunitaria en proceso en los departamentos de Cuzco y Apurímac, para lo cual también revisaremos data poblacional y estadística pertinente.

Contenido

Consideraciones iniciales

Departamento	Población total	Población que habla lengua indígena	EIB Inicial	EIB Primaria	EIB Secundaria
Apurímac	209,401	169,910	459	377	118
Cuzco	396,077	322,007	494	379	103

Fuente: Base de Datos de Pueblos indígenas-Ministerio de Cultura.

El Ministerio de Cultura ha realizado una base de datos de pueblos indígenas donde se incluyen también a comunidades campesinas. Algunas no cuentan con reconocimiento ni titularidad territorial oficial, y la información ha sido recogida de los censos nacionales del 2017. Consideraré estos datos como referenciales pues existen inconsistencias respecto de la población total de ciertas localidades o centros poblados. Los departamentos de Cusco y Apurímac tienen un alto porcentaje poblacional quechuahablante, siendo mayor en comunidades y centros poblados. Las provincias que fueron seleccionadas para implementar la Escuela del Sur Andino (EDSA), son Espinar, Chumbivilcas y Paruro del Departamento de Cusco; y Tambobamba del Departamento de Apurímac. La EDSA surge como respuesta al pedido de algunos líderes y lideresas de comunidades pertenecientes a estas provincias, quienes consideran necesario acceder a información puntual que les permita ejercer y desenvolverse efectivamente en la defensa de sus territorios. Este requerimiento me lleva a reflexionar sobre la información y la educación a la que estas comunidades ya accedían previamente. Al respecto, podemos observar que el número de escuelas interculturales bilingües es, en ambos casos, mayor para el nivel inicial, en el nivel primario se reduce en 82 en Apurímac y en 115 en Cuzco, y en el nivel secundaria alcanza solo 118 y 103 escuelas.

La situación descrita revela algunos puntos sobre los cuales considero es necesario reflexionar. En primer punto, surgen las siguientes preguntas: ¿por qué existe una mayor cantidad de escuelas iniciales? ¿por qué a medida que avanza el nivel de formación la cantidad de centros educativos desciende drásticamente? ¿quiénes son las y los encargados de construir e implementar el sistema de EIB? ¿la participación de la comunidad ha sido constitutiva para elaborar e implementar el sistema de EIB?

Es importante tener en cuenta desde qué mirada se aborda el sistema de EIB en el Perú para comprender por qué motivo se ha priorizado el nivel inicial y primario. Las reflexiones sobre este punto suelen centrarse en la cantidad de escuelas implementadas considerándose un logro o una meta alcanzada, pero no contamos con muchas referencias sobre este proceso y sobre lo participativas que puedan ser en cuanto a sus currículos, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada comunidad. *Save the Children* realizó un estudio en 2010 sobre las irregularidades en los registros de asistencia y funcionamiento de las escuelas EIB entre 2007 y 2009. En ese momento, muchas escuelas iniciales y primarias perdieron su categoría de EIB y se concluyó que la accesibilidad de las comunidades a estas escuelas era insuficiente, así como el alcance de EIB que llegaba al 3% de lo que se consideraba necesario. Por otro lado, la confusión se incrementa al no ser claros los requisitos que debe tener una escuela para denominarse escuela bilingüe, observándose que al incluirse el curso de la lengua originaria del lugar se contabiliza como bilingüe, pero los demás cursos no se impartían en esa lengua y por otro lado no existía un mecanismo para controlar o garantizar que los estudiantes fueran bilingües. Esta situación, esboza la interculturalidad funcional, pues si bien la contabilidad EIB sirve para mostrar cumplimiento de metas, los resultados de este tipo de enseñanza desalientan la continuidad de la lengua originaria, pues sigue siendo el castellano la lengua formal y de acceso a la educación convencional. Podemos observar también dos hechos, la falta de EIB secundarias y el requerimiento de algunas comunidades a

conocimiento e información para defender sus territorios, esto nos conduce a pensar en la utilidad que tiene para las comunidades la información que reciben y la posibilidad que tienen para definir los contenidos o las herramientas que se impartirán.

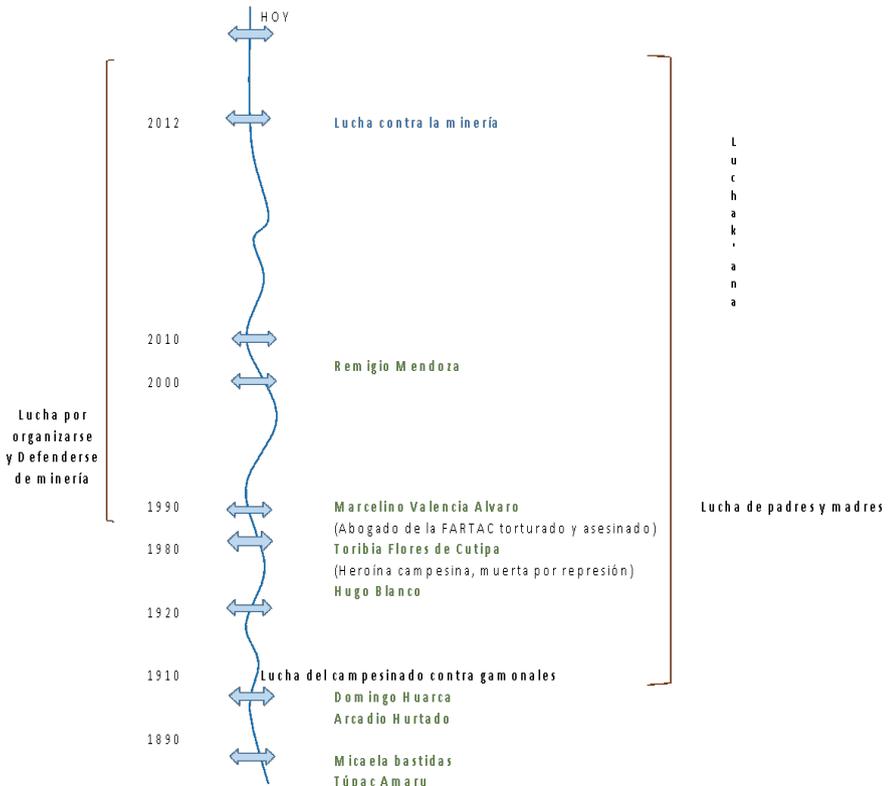
En ese sentido, me interesa cuestionar cuál es el aporte de iniciativas como la EDSA para responder a los requerimientos de las comunidades y no solo a cumplir actividades y justificarlas. Es importante mencionar que la EDSA tiene como base los principios de la Educación Popular planteados por Paulo Freire, sin embargo al ser una iniciativa que parte de una ONG que apuesta por la conservación medioambiental y el desarrollo sustentable, es nuestra tarea preguntarnos en qué medida podemos hacer que la educación popular y la educación para el desarrollo sustentable se vinculen y contribuyan a la construcción de los horizontes de futuro de las comunidades del sur andino, muchas de las cuales manifiestan la necesidad de acceder a una seguridad jurídica mediante el Autogobierno. Sin duda, la EDSA encuadra su intervención desde la educación popular ambiental, pues parte del requerimiento de organizaciones sociales y sindicales que buscan transformar y enfrentar las condiciones de desplazamiento y amenaza en sus territorios, siendo necesario estar particularmente atentos para ser efectivos y reales en nuestra intención de ser una educación que: “[...]cuestiona los modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización, demanda deconstruir y deshegemonizar representaciones antropocéntricas utilitaristas del medio ambiente, y apela a la construcción de estilos de vida más armónicos con él, lo que implica necesariamente un compromiso político y social transformador considerando que otro mundo es posible”

Por ello, siendo consecuentes con los compromisos adquiridos con estas comunidades, no podemos dejar de pensar de qué forma evitamos ser un elemento que refuerce la colonialidad de la educación, pues en el proceso mismo de implementación y sistematización deben plantearse las medidas para considerarnos un brazo de la educación popular ambiental y no una intervención aislada que deposita conocimiento sin transformarse en ese proceso, para ser a

cambio, la propuesta de Freire de una “educación, en la que el educador no solo educa, sino que también es educado a través del diálogo con el educando”. Es decir, ante esta situación me pregunto, ¿cuáles son las estrategias de acción para que intervenciones como la EDSA cumplan con el objetivo de de-colonizar la educación?

Trabajo y avance obtenido por la Escuela del Sur Andino

Observemos la línea del tiempo “Héroes y luchas”, Espinar, Chumbivilcas, Tambobamba y Paruro, resultado del Módulo 1 de la EDSA:



Propongo observar los resultados de este trabajo comunitario, pues nos revela un entretejido entre la ausencia, la educación oficial, la raza, el territorio y la lucha por él. Es importante mencionar lo cercanas de estas historias a nivel temporal y local. Los participantes de las cuatro provincias coinciden en recordar a estas personas dándoles el valor de héroes, y a excepción de Túpac Amaru, ninguno de los otros ha logrado un lugar en el relato oficial educativo, tampoco ha logrado tener un rostro, una imagen a la que vincular aquello que representa. Todos estos personajes tienen en común haber luchado por sus territorios y haber sido torturados o sufrido encarcelamiento. Consideramos así que la promesa de insurgencia es elemento memorable en estos personajes, siendo otro punto a resaltar la frase constante “eran como nosotros”. Este *nosotros*, que difiere de los héroes independentistas criollos como Miguel Grau o Bolognesi, presentes y famosos en las currículas nacionales oficiales, nos expone la existencia de dos relatos de fundación y de desarrollo nacional diferentes y contrapuestos. Observamos un claro reconocimiento por fuera de la historia oficial nacional, donde la resistencia constante construye parte de las identidades. Es así que la elección de estos héroes propios nos manifiesta las siguientes ideas: somos diferentes, no somos parte de su nación, la resistencia ha sido constante y es lo que nos interesa transmitir y mantener.

El rol político y disciplinador que tiene la educación ha sido sumamente asimilado por el discurso oficial, sin embargo, existe también en la educación la capacidad de transformarla en una práctica activa que desestructura los procesos que la han constituido. A este respecto menciono las palabras de Haynes recogidas por Catherine Walsh:

Esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanización, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistemológica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olaivella, Fanon y Freire apuntaban en su praxis política-intelectual

y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar...y su apuesta decolonizadora, el concepto y práctica así insurgentes de senti-pensar (Walsh, 2013).

Estas palabras nos hablan de la problemática afrodescendiente y su reivindicación epistémica dentro de un horizonte decolonial, esta problemática puede ser análoga al caso de las poblaciones indígenas en el sur andino, pues no es solo su humanidad la que se viene a cuestionar, sino su humanidad como sujetos de derechos, como cuerpos que ocupan un espacio en territorios de disputa. Siendo en este punto donde la colonialidad del saber mestizo se posiciona y hace que cualquier uso de la tierra o convivencia en ella distinta de la extractiva, sea vista como una amenaza. Esta amenaza se comprende y se maneja desde la lógica pluricultural, donde el conocimiento proveniente de una cultura distinta es considerado no-científico, *mágico tradicional* y es subalternizado considerando a estas culturas como una masa homogénea a la cual se debe comprender como diferente, pero *menor de edad*, y contener o desplazar. Recordemos que desde inicios de la colonia los indios, según sus palabras, fueron considerados como *menores de edad*, humanos con alma, pero por siempre sujetos que *cuidar* y por tanto controlar, estas ideas permanecen en el imaginario blanco-mestizo. En cuanto al rol que los educadores o acompañantes pudieran tener en la ruta de la decolonización, vuelvo a las palabras sobre Zapata, Fanon y Freire: “Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida-con las posibilidades de otro vivir- y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los cambios de combate y a los horizontes de transformación”.

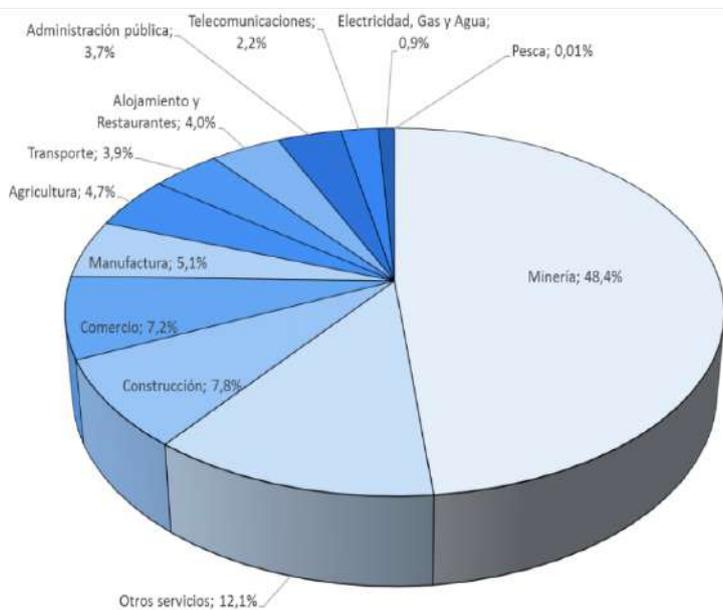
En este sentido, considero que cualquier intervención, implementación, acompañamiento de escuela campesina, de escuela intercultural o cualquiera que sea la forma de plantear proyectos educativos, necesita asumirse en esta fractura histórica y reconocer el rol político que desempeña como agente de perpetuación de la colonialidad o de vía para decolonizar.

Para ejemplificar este punto, propongo analizar las expectativas expresadas por los asistentes de todos los talleres de la EDSA. Estas fueron diversas como: conocer de derechos de pueblos indígenas, crianza de cuyes, frutos, organización, usar una maqueta, consulta previa. Lo común a todas es el deseo de conocer sus derechos y los mecanismos para ejercerlos, destacando el interés por conocer sobre Ordenamiento Territorial. Se manifestaron también otros intereses que escapan a los objetivos específicos de la escuela, y cabe destacar que la necesidad de defensa-resistencia sigue siendo una constante.

Quisiera vincular las expectativas presentadas a continuación a la necesidad de pensar y asumirnos en un estado plurinacional, pues las comunidades indígenas del sur andino del Perú, son solo un grupo de muchas comunidades que mantienen formas de concebir y de construir sus identidades de vida, territorialidades y sistemas. Estas formas son opuestas a las adoptadas por el modelo económico mestizo que busca incluir a estas comunidades en el proyecto *uninacional*. Por lo tanto, la idea de ser una nación inclusiva a pesar de las diferencias logra la invisibilidad de culturas que están en el mundo de forma distinta, cuyo mundo y geografía es trascendentalmente diferente al de quienes elaboran políticas públicas para su “inclusión y desarrollo” y estrategias para su “educación de calidad”, sobre el uso del mestizaje en este proceso tenemos: El uso del mestizaje como elemento de dominación, promovió una noción abstracta de inclusión y una práctica concreta de exclusión, mestizaje que uniforma, impide lo diverso, lo alternativo, lo múltiple, desde esa ambigüedad fundacional tiene lugar el estado nacional (Walsh, 2010).

Podemos ver en el desarrollo de estas actividades el claro interés de las comunidades en detener las actividades extractivas y la necesidad y el deseo de continuar ejerciendo labores vinculadas a la tierra y los ecosistemas. En este punto, se evidencian también los proyectos de naciones distintas en el Perú, donde las comunidades indígenas son cada vez más invisibilizadas y deshumanizadas en tanto que, elementos que provienen de otros relatos como la economía, el libre mercado, el rendimiento y el crecimiento económico ejercen

su hegemonía. Para graficar la mencionada invisibilización, observemos que, en un documento elaborado en 2016 por la unidad estadística del Ministerio de Educación del Perú-ESCALE MINEDU, se brinda según su presentación: “información estadística relevante de la situación actual de la educación de la región Cusco, ha sido elaborado para servir como una guía informativa amigable para aquellos actores de la región que puedan influir positivamente en su realidad educativa”. Sin embargo, destaca que el sistema de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) no es considerado en ninguno de sus apartados y las actividades económicas realizadas por las comunidades tampoco son mencionadas de forma específica siendo englobadas en agricultura sin incluir la ganadería, la transformación de lácteos, la crianza de animales, fruticultura, apicultura, panadería, herboristería, entre otras, solo se incluye a esta población en los apartados que indican pobreza o necesidades insatisfechas.



Fuente: Elaboración propia.

Propuestas para viabilizar la Educación Popular desde la EDSA

El caso del Módulo 1 de la EDSA nos permite reconocer con mayor claridad cuáles son los intereses de los participantes y cuáles son sus horizontes de futuro, definitivamente estos tienen diferencias etarias y locales, las cuales nos recuerdan la realidad plurinacional de la región y, a su vez, pueden ser una potencialidad para que estas comunidades puedan afrontar la invisibilización en la de toma de decisiones en el sistema educativo al que acceden, siendo el rol de las organizaciones que participan e intervienen en este proceso, el brindar los elementos y recursos necesarios para que por vías alternas la educación en estas comunidades pueda desenvolverse y *emanciparse*.

Me gustaría partir del siguiente texto y su mención al menester pedagógico, para señalar dos puntos claves que pueden hacer de proyectos como la EDSA iniciativas con sentido y continuidad:

Asimismo, para los pueblos que han vivido el yugo -o lo que el líder histórico kiwchwa Luis Macas llama la “tara”- colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs-andrógens, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías-que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres -vivos y muertos, humanos y otros- con y como parte de la Madre Tierra (Walsh, 2013, pp. 25-26).

Estrategias de interrelación entre comunidades y provincias

Las condiciones geográficas y la presencia de actividades extractivas impactan de manera diferenciada en las comunidades del sur andino, las pertenecientes a provincias de Espinar han sido altamente afectadas, especialmente Alto Huancané entre otras que intentan frenar el avance de estas actividades, como Chamaca, existen otras comunidades de la provincia de Paruro donde la minería no tiene acceso hasta la fecha. Paruro ha podido desarrollar una pequeña

industria panadera bastante reconocida en la región y los jóvenes de la provincia son parte activa de distintas propuestas que defienden sus territorios, muchos tienen acceso a educación universitaria y mantienen su lengua materna quechua; en Chumbivilcas destacan otros tipos de trabajo como el bordado y la elaboración de sombreros y producción de miel. Estas diversas comunidades comparten el idioma y la necesidad de defender sus territorios, por ello potenciar la comunicación y la retroalimentación interprovincial a través de pasantías puede generar mejoras en las capacidades que según sus expectativas desean incrementar, como mencionaron, una mejor participación en mesas de diálogo; comprensión de la consulta previa y derechos comunales; estrategias de defensa; así como un abastecimiento más justo y la extensión de la práctica del trueque.

Sistematizaciones coherentes a los objetivos de las EDSA

De acuerdo a la necesidad del paradigma científico de evaluar y comprobar los resultados que guían muchas intervenciones educativas, quisiera mencionar que la EDSA realizó un cuadro con puntuaciones de objetivos alcanzados, los valores expresados fueron asignados de acuerdo a la observación y a la evaluación posterior del equipo facilitador, donde se consideraba el cumplimiento de las actividades, sus objetivos para la totalidad de asistentes. Este cuadro fue utilizado para sistematizar resultados de aprendizaje del primer módulo, pues puntuar nos permite comparar y darle un valor cuantificable al cumplimiento de objetivos. Este tipo de presentación de resultados es necesaria para asegurar medios y recursos en la continuidad de las acciones, pero no sirve a los fines de la EDSA. Lo que muestra el riesgo de la funcionalidad de algunas intervenciones pues algunos requerimientos hacen que los recursos de tiempo, materiales y humanos desvíen su atención a tareas que no aportan al fortalecimiento efectivo de estos procesos de educación popular.

Por este motivo, es necesario proponer una forma distinta de validar o de sistematizar resultados, donde estos resultados sean

también un producto de utilidad para las comunidades de donde surgen y no queden solo en manos de quienes debemos *traducir la información* en evidencias de procesos, sino que estos productos den continuidad al proyecto haciendo que su creación conjunta consolide aquello que busca ser educación popular ambiental, recreando en su desarrollo las pedagogías, maximizando la participación comunitaria y aceptando la incertidumbre valiosa que estos procesos pueden significar.

Es así que la creación de materiales pedagógicos propios, realizados de manera participativa, constituye una forma más interesante y útil de sistematizar y evidenciar resultados. Para el caso estudiado de la EDSA Módulo 1, elaborar una línea de tiempo y sobre los héroes identificados y la posibilidad de darles una imagen a estos resulta una opción, por otro lado, direccionar los recursos para permitir que este tipo de sistematizaciones o registros ocurra, es igual de importante que la intervención en sí misma. Registrar en video, foto, texto o cualquiera que sea el medio implica un valor sumatorio a este tipo de trabajo, pues entrega el resultado a la comunidad para que con acompañamiento o sin él pueda disponer de ese material, apropiarse de él, desentrañarlo, hacer réplicas y darle el curso y el movimiento que considere.

Si las sistematizaciones continúan manteniéndose fuera del alcance comunitario, o acercándose solo como una presentación de resultados, incurrimos en una resta de potencia a todo esfuerzo por ser parte de la educación popular.

Conclusiones

Es necesario analizar y replantear durante el proceso de ejecución el enfoque de las intervenciones educativas comunitarias a fin de lograr sus objetivos principales.

La educación popular es posible desde la dialogicidad, pero su desarrollo se complejiza si las iniciativas deben responder a estructuras y requerimientos establecidos por otras lógicas institucionales.

Para lograr un proceso de educación popular, los educandos deben ser parte activa de todas las etapas del proceso de intervención.

Las comunidades indígenas del sur andino peruano cuentan con una producción de conocimiento cultural e intelectual propia y es necesario generar los espacios para que sean actores constitutivos de su propio sistema educativo.

El sistema educativo nacional no ha logrado un enfoque intercultural efectivo, pues no incluye a las comunidades en sus dimensiones reales en la implementación del sistema EIB (Educación Intercultural Bilingüe).

En el Perú, las lógicas coloniales y deshumanizantes continúan inmersas y han logrado refinar métodos de acción y sus discursos desde los gobiernos *uninacionales*.

Los horizontes de futuro de las naciones que habitan en el territorio peruano son contrarios.

Bibliografía

Calixto Flores, Raúl (enero-junio de 2010). Educación Popular Ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León.

Carr, Paul et al. (2018). Pedagogías contra el despojo: principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia Social Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.

MINEDU (2016). Cusco, ¿Cómo vamos? <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/4228634/perfil+cusco.pdf>

Save the Children (2010). Inquietantes respuestas a inquietudes sobre la educación bilingüe en el sur andino. <https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/respuestas-educacion-intercultural-bilingue.pdf>

Educación intercultural bilingüe

Aportes de la relación entre la educación popular y la interculturalidad crítica

Ignacio Norberto Cassola

Interculturalidad: un concepto polisémico

Aludir al concepto de interculturalidad es adentrarse a un fenómeno complejo, capaz de ser identificado en diversos campos y en función de múltiples formas de comprensión

(Maldonado R. C. y Del Valle C, 2016, p. 319)

A lo largo de los años, las ciencias sociales han caracterizado de diversos modos lo que se entiende por cultura. Particularmente en la Antropología tenía que ver con la definición de su objeto. Diversos autores, perspectivas teóricas y momentos históricos han pensado una y otra vez qué es la cultura.

La categoría de interculturalidad casi por continuidad no escapa a este fenómeno. Se puede decir que en consecuencia hereda muchos de los debates del concepto de cultura y le agrega, por su

puesto, su propia complejidad. Más allá de esto, la conceptualización de la relación entre culturas ha tenido desde diversas disciplinas (la historia, la filosofía, la política, la educación, la sociología) su propia interpretación. También sabemos que se le ha llamado y practicado de distintos modos: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad funcional, interculturalidad crítica. Incluso podríamos decir que el modo en que se piensan las culturas y las relaciones entre ellas varía de una nación a otra, de una comunidad a otra, de una escuela a otra e incluso de una persona a otra. No es lo mismo el sentido que tiene la interculturalidad en la política educativa en la Argentina que en el Uruguay; tampoco significa lo mismo la interculturalidad para el/la docente que para el alumno/a o su familia (incluso estos sentidos, además de distintos, pueden llegar a resultar contradictorios). Podemos pensar la interculturalidad como perspectiva teórica, como enfoque educativo, como paradigma, como política pública, como categoría nativa, etc. En fin, podríamos seguir profundizando vetas de exploración respecto a este concepto y concluir finalmente que se trata de un concepto sumamente polisémico, como anticipa el encabezado de este segmento. Entonces, ante un concepto tan complejo, que condensa tantos sentidos heterogéneos e incluso contradictorios, ¿es posible encontrar una definición de interculturalidad?, ¿para qué nos sirve preguntarnos por ella?

En los últimos siete años, trabajé como Profesor de Enseñanza Primaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y, al mismo tiempo, egresé de la carrera de Antropología en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde un equipo de trabajo de esta universidad, fui desarrollando algunas experiencias de investigación en el campo de la Antropología y la Educación. Actualmente me encuentro cursando el doctorado en Letras en la Universidad del Nordeste en el marco de una beca de investigación otorgada por el CONICET que se propone realizar un análisis comparativo de contextos sociolingüísticos y su relación con las propuestas de enseñanza- aprendizaje en escuelas públicas de la provincia del Chaco con población qom, wichi y moqoit. Entonces, el recorte que se realiza

para este trabajo tiene que ver con pensar la interculturalidad, particularmente en contextos educativos. Si bien vale decir que considero que es un concepto que rebasa todos los ámbitos de la vida social, también creo que el ámbito educativo es central en las discusiones sobre la interculturalidad y sus reflexiones en este marco resultan extensivas a otros campos.

Particularmente en este trabajo se buscará profundizar la mirada de la interculturalidad crítica en relación a los aportes de la Educación Popular, haciendo hincapié en los conceptos de pedagogía, praxis y territorialidad. En esta instancia, también haremos referencia al aporte del método histórico-etnográfico de la observación de la vida cotidiana (Rockwell, 2009), como enfoque para el registro de la realidad social. Luego, haremos un breve repaso del trabajo de campo realizado y que también tenemos proyectado empezar a hacer cuando la situación pandémica lo permita. Particularmente se va tratar de desarrollar una propuesta metodológica que incluye algunos aportes del enfoque etnográfico y algunas propuestas de vinculación

Interculturalidad crítica

Como se ha mencionado en la introducción, existen numerosos caminos por donde abordar la interculturalidad. Diversos autores ya han indagado en el registro de los distintos sentidos y usos de esta categoría (Walsh, 2013; Tubino, 2004; Diez, 2004), es por eso que en esta ocasión no desarrollaremos estas diversas miradas. No obstante, sí nos detendremos particularmente en la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En sintonía con lo que veníamos comentando en un comienzo respecto a las definiciones, no podemos encontrar una respuesta concreta o correcta de qué es la interculturalidad crítica. Incluso, podríamos decir que hacerlo sería incoherente con la mirada de este proyecto. Su propuesta no es la construcción de una nueva teoría, sino, más bien, de abrir caminos (Walsh, 2013). No obstante, creo que

es posible sistematizar algunas perspectivas que nutren el debate que se propone la interculturalidad crítica. Podemos mencionar: el buen vivir (*sumak kawsay*), el pensamiento decolonial, el feminismo, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2006), el diálogo entre saberes, la diversidad lingüística, la educación popular, la pluriversidad, la comunalidad (Aquino, 2013), la mirada crítica sobre la colonialidad del saber y las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009).

No es la intención que esto se interprete como una caja a la cual llenamos con un montón de características diferentes. Cada una de estas dimensiones existe autónomamente y es el producto de recorridos, investigaciones y bibliografía escrita al respecto. El buen vivir, por ejemplo, es una perspectiva de la realidad, un modo vida, que tiene sus propias lógicas, fundamentos y caracterizaciones. Algo similar podríamos decir del pensamiento decolonial o del feminismo. Pero, al mismo tiempo, todas estas dimensiones pueden relacionarse, ya que muchas de sus aportaciones se superponen o pueden dialogar entre sí. Es más, posiblemente, si quisiéramos profundizar en alguna de estas, inevitablemente surgirán relaciones con las demás. Cada una, en menor o mayor medida, aporta a los proyectos de interculturalidad crítica. Por claros motivos de extensión no nos dedicaremos en este trabajo a profundizar en cada una de estas perspectivas. Más bien, lo que se va a proponer es poner el foco en la relación entre interculturalidad crítica y educación popular.

Interculturalidad crítica y educación popular: los sentidos de lo pedagógico

No se puede negar que, en el proyecto de la interculturalidad crítica propuesto por Catherine Walsh, lo pedagógico tiene centralidad. El título de su libro *–Pedagogías decoloniales (Walsh, 2013)–*, así como el de su introducción *–“Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos” (Walsh, 2013)–* apelan a esta palabra central. Además, en sus primeras hojas, se encuentran las voces de Paulo Freire y Franz

Fanon. Esto permite anticipar que se trata particularmente de la perspectiva pedagógica que se piensa desde la educación popular. A continuación, reflexionaremos acerca de dos dimensiones de lo pedagógico que se consideran presentes en la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, la relación de lo pedagógico con lo político.¹ Walsh dice que es Paulo Freire quien dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico (Walsh, 2013, p. 38). Este sentido de pedagogía que está presente en la educación popular o, por lo menos, el sentido al que quiere referirse Walsh en relación al proyecto de interculturalidad crítica, excede la propuesta escolar, excede el aula, al maestro/a y a la forma en que vamos a abordar los contenidos del diseño curricular. Walsh dice que es a través de Fanon que logra descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de las pedagogías críticas, para contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política (Walsh, 2013, p.19). Podemos decir que la invitación es a que pensemos cierta metáfora pedagógica que nos permita operar en todas las esferas de la sociedad.

En esta misma línea de análisis, podemos introducir la segunda dimensión: lo pedagógico como acción transformadora (Walsh, 2013, p. 25). De este modo, la intención es operar pedagógicamente para transformar la realidad social. Esta acción transformadora es de carácter decolonial (la segunda palabra que se reitera tanto en el título del libro como en la introducción). La descolonización, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Walsh, 2013, p. 43). Entonces, la operación pedagógica es la acción transformadora que, a partir de una mirada crítica, nos facilita asimilar el vínculo entre aprendizaje-desaprendizaje.

¹ Vale decir que al referirnos a *lo pedagógico* estamos tratando de definir el espíritu y la intención del término. Esto no implica que exista una forma o método de hacer pedagogía. Por el contrario, se trata de las pedagogías que recorren los caminos de lo pedagógico.

Walsh comenta que mientras para Freire, el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon, fue el problema colonial (Walsh, 2013, p. 42). De este modo, la autora sintetiza la influencia fundante de estos dos autores en su proyecto intercultural. Por último, podemos decir que la interculturalidad crítica, atravesada por un discurso y una práctica pedagógica y decolonial, se encamina en la idea de construir categorías, conceptos, teorías, modelos, acciones y formas organizativas desde los sujetos sociales para la transformación del sistema capitalista moderno-colonial (Walsh, 2013). Entonces, dentro de este marco de acción, las prácticas pedagógicas deben orientarse a desarmar las relaciones de dominación del sistema colonial.

Interculturalidad crítica y educación popular: territorialidad y praxis

Desde una primera lectura, es posible interpretar a la interculturalidad como un proceso de negociación. Esto permite pensar la convergencia de distintos sujetos sociales, con diversos intereses y expectativas. No obstante, esta convergencia no se desenvuelve de manera armónica, más bien se caracteriza por estar plagada de conflictos y tensiones al discutir sentidos encontrados. Al mismo tiempo, como ya hemos mencionado, existe una matriz colonial de dominación que establece condiciones desiguales de negociación. Por todo esto, es posible sostener que no se trata solo de procesos de negociación, sino que también resulta imprescindible referirlos como procesos de lucha. A continuación, voy a plantear que los conceptos de territorialidad y praxis pueden servir para discutir transversalmente el modo en que se van configurando estos procesos de disputa desde la perspectiva de la subalternidad. En consecuencia, voy a seleccionar algunas observaciones pertinentes que ofrecen ciertos investigadores.

Respecto al concepto de territorialidad, su significado va más allá de una acepción espacial: incluye la historia, las relaciones de poder

y las maneras de ser, estar, hacer, conocer y pensar de los sujetos en un lugar determinado. Es decir, existe una distinción entre espacio y territorio. Desde esta perspectiva, el primero es concebido como una realidad ontológica, uniforme y homogénea. No obstante, a partir de un giro de interpretación que desnaturaliza su concepción positivista, es posible pensar una noción de territorio opuesta a la concepción newtoniana del espacio (Silva Prada, 2016). Entonces el territorio se concibe como el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos (Gimenez, 2005, p. 9). Es decir que el espacio es la materia prima a partir de la cual se construye el territorio (Gimenez, 2005, p. 9) Este se diferencia en que es una construcción sociocultural, multidimensional, dinámica, política, compleja y conflictiva (Silva Prada, 2016). Como menciona Raffestin (1980), la territorialidad es indisociable de las relaciones de poder. Entonces esta noción implica procesos de apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado (Blanco, 2007, p. 42). Desde esta perspectiva del concepto de territorio, vamos a desarrollar en esta ocasión el análisis y pensar nuestro trabajo de campo.

Por otro lado, desde la filosofía, es interesante el aporte que Rodolfo Kusch (1978) hace en su trabajo *Geocultura del pensamiento* (1978) al proponer pensar que el territorio cuenta con cierta densidad de pensamiento. Es decir, el modo en cómo se configura lo local repercute en el modo de pensar y, particularmente, en la forma en que nos apropiamos de lo universal. Esta “gravidez de lo local” (Kusch, 1978, p. 18) le da cierto peso específico a la territorialidad que permite interpelar la supuesta homogeneidad de lo universal, negociando distintos sentidos según cada contexto. De esta manera, Kusch busca reivindicar las miradas locales, no solo valorizándolas, sino también explicitando su presencia en los procesos de producción cultural. Si bien Kusch logra explicitar y conceptualizar este proceso, no desarrolla las relaciones asimétricas que lo condicionan. Va a ser uno de

sus discípulos, Carlos Cullen, quien va a seguir profundizando estas ideas desde el campo de la filosofía de la liberación. Cullen va a pensar algunas herramientas analíticas que buscan caracterizar el modo desigual en que se relacionan los saberes en los procesos de producción cultural y el modo de ponderarlos.²

Desde el plano educativo, María Bertely (2013) propone una construcción de las propuestas interculturales desde abajo hacia arriba. En este marco, denuncia que la planeación de las políticas públicas en educación se reduce a la definición “por lógica” y desde arriba, de problemas, objetivos, acciones, metas y recursos (Bertely, 2013, p. 197). Por el contrario, propone que la política educativa debe surgir desde el aula y desde la escuela (Bertely, 2013, p. 202). Entonces, más que un proceso de negociación, ella postula un punto de partida que permita contrarrestar la relación de desigualdad que permea estos procesos. En esta misma línea de análisis, Maldonado y Del Valle (2016) dicen que la territorialización permite entender que la interculturalidad no puede ser leída única y exclusivamente como fenómeno adscrito a las promulgaciones supranacionales, estatales o restringidas al discurso académico, puesto que deben reconocerse las implicancias que adquiere el hecho de que sean los propios movimientos sociales e indígenas los que definan su porvenir (Maldonado y Del Valle, 2016, p. 321). De algún modo, estos autores al destacar las miradas *desde abajo* y desde el territorio, argumentan la urgencia de

² Cullen propone una noción de saberes interpretándolos como “socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos”. El filósofo agrega que para hacer uso de este sentido es preciso desarrollar lo que él denomina una conciencia gnoseológica. Esto podemos entenderlo como un “acontecer interpretativo que permite tener un punto de vista amplio y flexible sobre el objeto *conocimiento*” (Cullen, 1993). Respecto a este concepto, desglosa tres dimensiones. La dimensión contextual: consiste en tomar conciencia de que los saberes acerca del conocimiento suponen una cierta toma de posición; la dimensión estructural que consiste en “la capacidad de reconocer y diferenciar conocimientos, pudiendo articular sus relaciones y discriminar los diversos criterios de diferenciación” (Cullen, 1993); y por último la dimensión reflexiva, que es la encargada de hacernos recordar que todo esto se trata de construcciones circunstanciales, que tanto el sujeto como el objeto de conocimiento son producto de la historia y la experiencia vivida día a día.

reclamar su protagonismo en la mesa de decisiones. La denuncia de la unidireccionalidad de las políticas escolares es un paso fundamental para la visibilización. Sin embargo, es preciso accionar a partir de propuestas educativas situadas que permitan disputar las nociones hegemónicas

Creo se considera que la educación popular ofrece un sentido del concepto de praxis que aporta a la discusión que se viene desarrollando. Este concepto alude a la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo, para transformarlo (Freire, 1970). Walsh (2013) menciona que en el ambiente actual suramericano y abya-ya leano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional. En este sentido, considero que una reflexión crítica sobre el territorio, que permita recuperar las prácticas y las voces subalternadas es un aporte fundamental para poder pensar (desde un uso pedagógico accional) estratégicamente acciones que de manera contextualizada se orienten a la transformación (desde un uso pedagógico político) de las desigualdades sociales.

En el marco de los procesos educativos que particularmente nos convocan en esta ocasión, a continuación, se argumenta cómo el enfoque histórico etnográfico puede llegar a resultar como una estrategia metodológica que permita abordar conceptualmente la complejidad del territorio a partir del registro y reflexión de campo. Luego, se agrega cómo a este trabajo de investigación es posible acompañarlo con propuestas de vinculación que permitan pensar estrategias pedagógicas de manera colectiva y contextualizada con la intención de operar sobre la realidad social para transformarla.

Interculturalidad crítica y educación popular: el aporte del enfoque histórico etnográfico

Elsie Rockwell propone un abordaje metodológico orientado a la observación sostenida de la cotidianidad de los sujetos y de su contexto sociohistórico identificando prácticas, discursos y sentidos, con la

intención de registrar lo no-documentado de las diferentes realidades socioterritoriales. Rockwell menciona que lo no-documentado:

Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo (Rockwell, 2009, p. 21).

En este sentido, este enfoque de observación es sumamente valioso para poder recuperar el denso entramado de voces dentro del territorio. Además, esta mirada permite reconstruir las contradicciones y heterogeneidades de los grupos sociales, así como caracterizar los procesos de tensión entre ellos y hacia su interior. Se considera que el enfoque etnográfico consiste en una herramienta metodológica que permite abordar la realidad social en toda su complejidad. Es fundamental el modo en que se registra lo que sucede en el territorio, ya que se trata del material a partir del cual, mediando un trabajo de reflexión se pueden construir las prácticas de acción. No obstante, la autora advierte que hasta allí es el alcance de este enfoque, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello (Rockwell, 2009, p. 26). Al respecto y en sintonía con la propuesta, si bien su aporte se restringe al análisis de la realidad social, puede ser un insumo valioso para pensar la praxis y particularmente para pensar en su uso estratégico-accional.

A modo de profundizar este aspecto, se puede decir que estar en el campo, no es lo mismo que no estarlo. La permanencia de una larga estadía permite recuperar los sentidos desde el territorio que de otra forma se encontrarían silenciados. Pero no solo es esto, además la metodología de registro es particularmente coherente con el sentido de lo pedagógico como acción política, ya que este enfoque permite el registro de voces, contradicciones y tensiones que solo estando en y

desde el campo es posible identificar. Además resulta pertinente con el sentido pedagógico como acción transformadora, ya que resulta un importante insumo para pensar estrategias educativas situadas. Ser parte del territorio, observarlo, analizarlo, registrarlo es fundamental para poder operar pedagógicamente y generar experiencias significativas que permitan la acción de transformación. Sin la mirada reflexiva sobre el territorio estamos aplicando o imponiendo el qué y el cómo de un objetivo descontextualizado y desinteresado.

No obstante, cabe decir que este enfoque es solo una parte de la propuesta metodológica que se trata de desarrollar desde aquí. Si bien se recupera la relevancia de la etnografía, como se ha dicho, su alcance es analítico y no implica necesariamente medidas activas sobre el territorio trabajado. Lo que se obtiene es una descripción densa y reflexiva sobre el contexto desde el lugar de los sucesos. Sin embargo, en sintonía con los aportes que se desarrollan, de la interculturalidad crítica y de la educación popular, se identifican la urgencia y compromiso por llevar adelante estrategias de acción. Es por eso que a continuación se desarrolla la propuesta metodológica para un proyecto de investigación que conjugue los aportes del enfoque histórico etnográfico con estrategias de vinculación.

Trabajo de campo y metodología

En la Argentina, si bien desde hace más de 30 años existen antecedentes de experiencias de educación intercultural, es recién a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) que se establece a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades educativas. Si bien esta modalidad es concebida originalmente como una política para todos y todas, y como una importante alternativa a la opción multicultural, en el mundo ibérico y latinoamericano, la EIB no dejó de convertirse en una oferta diferenciada para indígenas y migrantes (Rockwell, 2015). A la vez, existe una larga tradición colonial y antropológica que acota lo indígena a lo rural, negando la

historia urbana de muchos pueblos prehispánicos (Rockwell, 2015). Es en este sentido, se puede decir que en la práctica, generalmente las escuelas con EIB suelen encontrarse circunscritas a contextos rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano y reducidas en la mayoría de los casos a destinatarios indígenas, excluyendo así a los estudiantes migrantes y no indígenas (García Palacios, 2015; Padawer, 2011; Hecht, 2015; Enriz, 2015; Diez, 2011 y Novaro, 2011). A pesar de esto, no deja de resultar paradójico que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), uno de los distritos con mayor diversidad cultural del país (Censo, 2010), no presente en su propuesta educativa escuelas con esta modalidad (Hecht et al., 2015). A continuación, nos centraremos inicialmente en esta ciudad ya que es desde allí donde se comenzó a indagar el tema de investigación y donde se iniciaron los primeros trabajos de campo (2015-2018).

Como veníamos diciendo, en CABA no se encontraron escuelas con EIB, no obstante existe una pequeña área de gobierno dedicada a esta modalidad. Durante el trabajo de campo, fue posible identificar un solo referente profesional, cuyo espacio de trabajo estaba restringido a un cubículo de oficina (2016). Además, si bien se encontraron en la página web del Ministerio de Educación algunos materiales elaborados por esta área, a lo largo de estos años se ha registrado la llegada a las escuelas de solo un documento oficial de su producción. Es por eso que se sostiene que a partir del registro de campo no ha sido posible identificar políticas educativas de EIB en el contexto de las escuelas observadas. No obstante, el trabajo etnográfico también ha permitido observar cómo la práctica docente en la ciudad, al verse interpelada diariamente por la presencia en las escuelas de una amplia diversidad cultural, emprende el desafío de imaginar trayectorias y estrategias educativas alternativas (García Palacios et al., 2015).

De este modo, algunos maestros y maestras deciden incluir en la dinámica pedagógica de sus escuelas proyectos y secuencias escolares que aluden a la subjetividad de las y los alumnos que conviven en sus aulas. Es así como a lo largo de estos años fue posible registrar una gran diversidad de experiencias formativas que abordaban

la dimensión intercultural en sus propósitos o fundamentos. Principalmente por motivos de tiempo y financiación, el alcance que finalmente logró esta investigación no incluyó el análisis o caracterización de estos proyectos, ni tampoco la realización de experiencias de vinculación. El alcance de este trabajo consistió en describir y sistematizar brevemente alrededor de catorce experiencias formativas en escuelas de la zona sur de CABA. Se considera que el aporte de esta investigación fue poder registrar que ante las ausencias de políticas educativas interculturales *desde arriba* (y se puede agregar también gracias a ello), de materiales didácticos y curriculares, en CABA los docentes han buscado de diversos modos abordar desde la realidad observada y el territorio, estrategias pedagógicas contextualizadas *desde abajo* que da cuenta de la diversidad en sus aulas.

Al mismo tiempo, en diálogo con investigaciones en otras regiones del país (participo en un equipo de investigación que aborda la EIB en las regiones del Chaco y Misiones), se comenzó a pensar en la relación entre propuestas educativas y los territorios. Esta idea también surge de identificar que las políticas públicas oficiales de EIB se caracterizan por cierta homogeneidad en sus propuestas (también por ser escasas). Al respecto, se entiende que es sumamente distinto el contexto educativo en CABA, donde se encontraron escuelas con alumnas/os o familias de diversas nacionalidades (argentina, paraguay, coreana, senegalesa, rusa, etc.) y etnias (aymara, mapuche, toba, guaraní), o el que se encontró en una escuela, por ejemplo, en la ciudad de Resistencia (Provincia de Chaco) con minoría indígena y mayoría criolla o, caso contrario, en regiones rurales de la misma provincia.

Es decir, no es lo mismo que en la escuela haya tres o cuatro estudiantes indígenas, a que sean la mayoría en el aula. También se puede decir que no es lo mismo que los estudiantes hablen la lengua indígena, a que tengan un total desconocimiento; no es lo mismo que las familias demanden y reivindiquen educación intercultural a que prefieran que sus hijos/as solo aprendan bien el español, etc. El

registro de estas distintas realidades es imprescindible para pensar estrategias educativas significativas.

Con la intención de considerar tan diverso, complejo y heterogéneo panorama, se construyó otro plan de trabajo por medio del cual obtuve una beca de investigación doctoral (CONICET). Este proyecto se propone analizar comparativamente y desde el eje de la lengua diversos contextos sociolingüísticos atendiendo especialmente a la dimensión geográfica (urbano/rural). La intención es profundizar en los diversos usos de las lenguas, representaciones sociales e ideologías lingüísticas locales en comunidades pertenecientes a poblaciones qom, wichi y moqoit (poblaciones indígenas de la región del Chaco). De este modo, a partir del registro y análisis de estos territorios, se buscará generar información pertinente para pensar estrategias pedagógicas en cada contexto particular.

El otorgamiento de la beca se realizó a comienzo de este año (2020), por lo tanto, debido a la pandemia no he podido comenzar el trabajo en el campo. No obstante, a continuación, voy a tratar de esbozar la propuesta metodológica que vengo pensando llevar adelante en el campo cuando la situación comience a normalizarse. Esta se puede sintetizar en dos. El primero consiste en llevar adelante desde un enfoque histórico-etnográfico una prolongada estadía en 6 enclaves: una escuela en contexto rural y otra en contexto urbano, para cada una de las tres comunidades mencionadas. El objetivo consiste en registrar y analizar de modo comparativo distintos tipos de situaciones sociolingüísticas en relación con el ámbito escolar y atendiendo a las variables geográficas, etarias y étnicas. Considero que dar cuenta de los diversos contextos sociolingüísticos y su relación con el ámbito educativo es un valioso aporte que este abordaje de investigación puede brindar a la hora de pensar luego estrategias pedagógicas contextualizadas. En referencia a esto, podemos introducir el segundo abordaje metodológico propuesto.

Considero que es preciso sumar a esta instancia de análisis y descripción una perspectiva de vinculación. Esto refiere al interés por generar una relación recíproca entre comunidad e investigación,

en donde los saberes de uno nutran al otro y se articulen (RUIICAY, 2018, p. 3). Antes de desarrollar este segundo punto, me gustaría aclarar dos cuestiones. Por un lado, si bien aquí estoy planteando estos abordajes por separado, no concibo que en el trabajo de campo esto pueda suceder. Es más, creo que ambos abordajes además de convivir, pueden mutuamente servirse de sus aportes. No obstante, se trata de dos perspectivas metodológicas distintas y por eso también así las presento. Por otro lado, como ya se ha dicho, aún no ingresé en el campo. Por lo tanto, no conozco cómo es la comunidad ni a sus personas, no conozco la escuela ni cuáles son sus proyectos, no sé qué lugar voy a ocupar ni cómo seré recibido. En este marco, es difícil planificar con certeza y anticipación el trabajo de vinculación. Si así fuera, estaría más imponiendo una propuesta que generando un espacio de vínculo productivo con el campo de investigación (es por eso que en este escrito solo voy a desglosar algunas pautas generales de trabajo). No obstante, considero que es fundamental desarrollar esta arista del proyecto para generar un aporte productivo a la comunidad, al campo temático de investigación y a las políticas públicas de educación. Como hemos mencionado en otros segmentos de este trabajo, considero que la reflexión y la acción sobre el territorio en términos praxísticos es una opción para generar estrategias de transformación orientadas a intervenir en la realidad desde un proyecto decolonial.

Diversas investigadoras que ya vienen trabajando en la región temas afines exponen que existen ciertos vacíos legales y administrativos que circundan las prácticas escolares bajo la modalidad de EIB (Medina, Zurlo y Censabella, 2013). Sumado a esto, postulan que tampoco existe una producción sostenida de materiales didácticos con los que las y los docentes puedan contar para consultar o capacitarse respecto a cómo o qué enseñar en relación a las lenguas (Medina, Zurlo y Censabella, 2013). En coherencia con estas vacantes que las investigadoras ya vienen identificando en el campo, la propuesta de trabajo propone que uno de los aportes que esta investigación puede ofrecer consiste en la posibilidad de elaborar colectivamente

propuestas pedagógicas acordes a cada contexto en particular. Al respecto, los más indicados y preparados para pensar esto son las mismas comunidades indígenas y sus docentes. Es por eso que si bien como investigador puedo aportar el registro y la reflexión, la instancia de vinculación va a permitir generar un espacio de coproducción para la elaboración de propuestas educativas situadas con las mismas comunidades que las demandan. Al respecto, interesantes son las contribuciones de la teoría del posicionamiento a la hora de pensar los aportes e implicancias del vínculo entre investigador y comunidades indígenas en el proceso de construcción de conocimientos al tener en cuenta la posición social e histórica que estos ocupan. Pohlhaus sostiene que la posición social del sujeto cognoscente es epistémicamente significativa, ya que en el lugar donde el conocedor se posiciona socialmente no solo va a permitir hacer el conocimiento, sino que también lo va a delimitar (Pohlhaus, 2005, p. 85). Entonces, considerando que son distintos los alcances y los límites de las perspectivas del investigador y de los docentes indígenas, creo que un trabajo vinculado permite complementar estos enfoques y saberes mutuamente desconocidos. Personalmente además de considerar valiosísimo el conocimiento del territorio por parte de los docentes para realizar producciones contextualizadas, también destaco la relevancia de la mirada epistémica que pueden aportar. Nakata sostiene que, en este proceso de hacer conocimiento, la autoridad de producción indígena no está solo dada por su experiencia, sino más bien, se va a alentar hacer uso de esta experiencia para influir en el análisis crítico de las posiciones y argumentos aceptados e informar las relaciones a las cuales no están atentos los “conocedores” situados en posiciones sociales más privilegiadas (Nakata, 2014, p. 327).

Respecto a la propuesta de vinculación, esta va a estar conformada principalmente bajo la modalidad de talleres. Luego de un tiempo de trabajo de observación en la comunidad, en la escuela y en el aula, se va a proponer encontrarnos en grupos reducidos con los docentes indígenas en un espacio de producción. La intención es

que el registro de observación realizado sirva como material para trabajar en estos espacios. La modalidad de taller va a permitir un formato de encuentros sostenidos en el tiempo en donde podamos reflexionar sobre las prácticas educativas y producir colectivamente. Al respecto, me parece interesante la idea de “hermenéutica colectiva” como una forma de interacción caracterizada por lo dialógico, en donde se recontextualizan y resignifican los *dispositivos* pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos y acciones (Avila, 2016, p. 761). El producto final de estos encuentros pueden ser secuencias didácticas, proyectos institucionales, talleres para hacer con los niños y las niñas o sus familias, también puede ser la escritura colectiva de algún artículo de interés. Además de este objetivo final, los talleres pueden ofrecer un espacio institucionalizado de reflexión, investigación y producción. En el ámbito escolar, este quehacer docente suele quedar en un lugar secundario frente a la práctica de dar clase y, si bien forma parte del trabajo, muchas veces suele ser invisibilizado. Esto se debe, entre otras cosas, a la separación entre docencia e investigación que permea la formación profesional en el país y, además, a que las horas pagas se corresponden a las horas de clase, mientras que mucho del trabajo docente (planificación, reflexión y producción) queda por fuera de las horas laborales. Es por eso que considero que la propuesta de un espacio formal dedicado a los propósitos mencionados puede resultar oportuno para los docentes con la que estemos trabajando. Cabe decir que todo esto puede modificarse en función de los intereses, aportes y expectativas de la comunidad educativa. Además, la concreción de esta propuesta va a depender enteramente de la disponibilidad de la escuela y la comunidad para llevarla adelante.

Por otro lado, me parece también importante subrayar la intención de lograr una complementariedad de los dos abordajes metodológicos desarrollados aquí. Así como el registro etnográfico y el análisis de las situaciones sociolingüísticas puede ser insumo para pensar y trabajar en los talleres, la misma dinámica de vinculación puede ser un aporte para el registro en el campo de los diversos usos

de las lenguas, representaciones sociales e ideologías lingüísticas locales.

Para finalizar este segmento, se comparte una reflexión final del ya citado Martín Nakata:

Necesitamos una teoría que como primer principio pueda generar informes de las comunidades de pueblos indígenas en espacios de conocimiento disputados; que, como segundo principio proporcione agencia a la gente; y como tercer principio reconozca las tensiones, complejidades y ambigüedades de todos los días como las condiciones en sí que producen posibilidades en los espacios entre las posiciones indígenas y no indígenas (Nakata, 2014, p. 331).

Conclusiones

Finalmente, recuperando el inicio de este trabajo, podemos decir que la definición es importante para la comunicación. Es pronunciarnos, alzar la voz, es llenar de contenido, es comunicar lo que pensamos, es ser honestos con las y los otros, pero con nosotros mismo también. La definición sirve para el debate, el intercambio y la lucha por el sentido.

La interculturalidad es el producto de la negociación y la disputa en la escuela, en la comunidad, en el partido político, en el ministerio o en el campo académico. No es lo mismo una definición que otra, por eso la urgencia de poner la voz.

En este trabajo, se ha buscado ir de los diversos sentidos de la interculturalidad a un sentido más específico y crítico del término y de las relaciones que impulsa. También hemos ido desde una mirada más general del concepto, a pensar este, en un contexto particular. Nos detuvimos en el proyecto de la interculturalidad crítica como proyecto político y alternativo de sociedad. Particularmente, destacamos su propósito transformador de las condiciones de desigualdad y recuperamos el aporte que la Educación Popular puede

brindar a este objetivo a través la reflexión y la acción sobre el territorio. Quisimos dar cuenta también que las categorías de praxis y territorialidad son herramientas pertinentes para pensar formas de vinculación entre campo, investigación y política pública. Al mismo tiempo, hemos querido argumentar que estos aportes conceptuales son relevantes para pensar acciones pedagógicas contextualizadas y que estas son indispensables para la construcción de un proyecto que permita transformar las condiciones de desigualdad de nuestra realidad social. Finalmente, he querido compartir sucintamente la experiencia de campo realizada y el proyecto de investigación actual que se encuentra en su etapa inicial para revisarlo en función del trabajo analítico realizado para esta ocasión. De este modo, he querido profundizar mi propuesta metodológica de investigación ensayando una posible aproximación al campo que incluya los aportes del enfoque histórico-etnográfico y proponga estrategias de vinculación.

A modo de cierre, subrayar que, si bien el campo de trabajo e investigación se remite a pensar la interculturalidad en el ámbito educativo, no se puede perder de vista que la propuesta por la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica (Walsh, 2009, p. 4). En otras palabras, no podemos transformar las formas de educar sin cambiar la sociedad, pero tampoco podemos transformar la sociedad sin cambiar las formas de educar.

Bibliografía

Amorós-Negre, Carla, Zimmermann, Klaus y García-Molins, Ángel (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein*, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134553393001.pdf>

Aquino, Alejandra (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur*, (34).

Ávila, Enrique, Betancourt Posada, Alberto, Arias Hernández, Gabriela y Ávila Romero, Agustín (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.

Bertely, María (2013). De abajo hacia arriba. La educación intercultural bilingüe después de décadas perdidas. En Casillas Muñoz, María Lourdes y Santini Villar, Laura (coords), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. Tercer Encuentro Regional, México SEP-CGEIB.

Blanco, Jorge (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández, María Victoria y Gurevich, Raquel (coords.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Censabella, María Inés, Giménez, M., Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas reciente en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. FEL XV y PUCE I – Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

De Sousa Santos, Boaventura (2006). El pensamiento abismal. En *Descolonizar el saber*. México D.F.: Siglo XXI.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F.: Siglo XXI.

De Sousa Santos, Boaventura (diciembre de 2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socio antropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, (51). Colegio de Profesores, Santiago.

Fornet Bentancourt, F. (2003). Introducción: supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. En *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen: Mainz.

Giménez, Gilberto (enero-abril de 2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, VII(17), 28-24. Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León.

Hecht, A. C. et al. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Kusch, Rodolfo (1978). Geocultura del pensamiento. En *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro Editor.

Maldonado Rivera, Claudio y Del Valle, Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: re-escribiendo la interculturalidad. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(2).

Medina, Mónica, Zurlo, Adriana y Censabella, Marisa (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4, (06).

Nakata, Martín (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Novaro, Gabriela (Segundo Semestre de 2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Revista Cuadernos Interculturales*, Año 4, (6). Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio: Universidad de Valparaíso, Chile.

Raffestin, Claude (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Librairies Techniques.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, A. A. y Córdova, J. P. (2012). *Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana*.

RUIICAY (2018) *Cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos CCRISAC, RUIICAY, URACCAN*. <https://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/2020-09/CCRISAC%20da.%20Edicio%CC%81n%202018.pdf>

Silva Prada, Diego Fernando (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Revista Latinoamericana*, 15(43), 633-654.

Tubino, Fidel (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Revista Rostros y fronteras de la identidad*.

Unamuno, Virginia (2015). Los hacedores de la EIB: Un acercamiento a la Políticas Lingüísticas-Educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101).

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Legislación educativa en torno a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Río Negro

Andrea Pichilef

Introducción

Río Negro es una de las provincias de la Norpatagonia, ubicadas al sur del actual territorio argentino. Está conformada por cuatro grandes regiones: zona valle, zona andina, región sur y zona atlántica. Los grandes centros urbanos se ubican en la zonas del valle, andina y atlántica, mientras que la región sur, también llamada Línea Sur, debido al tendido del ferrocarril que la atraviesa a la par de la Ruta Nacional N° 23, se caracteriza por ser un ámbito de producción ganadera, donde se concentra gran cantidad de población mapuche o mapuche-tehuelche, quienes en su mayoría se dedican a la producción de ganado ovino o caprino en la zona rural y a la venta de artesanías en cooperativas textiles.

De acuerdo con Sacayón Manzo (2013), puede describirse a esta región como una “zona de refugio” ya que luego de la Conquista del Desierto, o *awkan* en mapuzungun, en 1878 muchos grupos indígenas

fueron desplazados y diezmados; por lo que la región se convirtió en un escenario posible para establecerse, tanto para aquellos sobrevivientes, agrupados en torno a *caciques* y *capitanejos* que recibieron tierras luego de la conquista, como para la denominada *chusma*. La meseta de Somuncura era, por entonces, considerada como una región de escondite de desertores del ejército, indígenas, rebeldes y delincuentes, pero, “al mismo tiempo, era una zona de refugio, dado que para recorrerla; había que tener un conocimiento en relación con los caminos, a la forma de encontrar agua, orientación, etc” (Pérez, 2016, p. 248). Asimismo, ya entrado el siglo XX la región se fue poblando por chilenos, sirio libaneses, españoles, italianos e ingleses, quienes ingresaron al país producto de las olas migratorias y de las oportunidades que el Estado ofrecía a estos grupos migrantes para establecerse y acceder a tierras.¹ En el caso de los ingleses, muchos vinieron a trabajar en las estancias de la Compañía de Tierras del Sur, empresa que se vio beneficiada por la Conquista y que compró miles de hectáreas de tierras en la Patagonia para la producción de ganado ovino. De esta forma, se fue reconfigurando el espacio y se fundaron los pueblos de la actualidad en torno a las vías del ferrocarril. Esta región siempre se caracterizó por la ruralidad y por contar con gran densidad de población mapuche o *günün a küna*, también conocidos como tehuelches septentrionales, quienes por supuesto dejaron una huella lingüística; tanto en la toponimia como en la memoria oral de los pobladores. Por otra parte, la Línea Sur se continúa caracterizando por ser eyectora de población debido a la falta de servicios públicos, al difícil acceso a la salud y, en gran medida, por la dificultad que representa para los-as pequeños-as productores mantenerse en los territorios. Esto produce que las familias mapuches migren a las ciudades y que muchas veces se establezcan en zonas marginales, participen del comercio formal e informal, en los servicios y en toda la vida económica actual.

¹ En este trabajo se utiliza el lenguaje inclusivo para evitar el uso sexista del lenguaje.

En cuanto a la situación sociolingüística en esta parte del *Puel Mapu*, como se denomina al territorio mapuche al Este de la Cordillera de los Andes, el trabajo de campo realizado en la zona revela que hay en la actualidad en la región sur, según las categorías planteadas por Grinevald y Bert (2011), hablantes fluidos de mapuzungun, semihablantes, recordantes y neohablantes, estos últimos altamente involucrados con la revitalización del idioma. No es esta la situación del *gününa* a *yajüch*, lengua de la que no se registran hablantes en el territorio provincial, pero que vive un proceso de revitalización en Neuquén y la provincia de Buenos Aires. La presencia de estos tipos de hablantes y la fuerte identificación identitaria que sienten algunos militantes mapuches con el idioma funciona como un motivador de interés por propiciar la enseñanza del mapuzungun en el sistema educativo formal. Se observan así, iniciativas llevadas adelante por comunidades mapuches y por colectivos autopercebidos que militan por el mantenimiento y revitalización del mapuzungun y la cultura mapuche. Las estrategias que proponen son diversas y abarcan tanto la implementación de talleres y cursos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, dentro del marco educativo formal como por fuera de este; como por ejemplo, la implementación de la transversalidad intercultural en escuelas primarias públicas y secundarias y la realización de *koneltun* (internados lingüísticos), que se realizan de forma sistemática desde el año 2011 aproximadamente a ambos lados de la cordillera, además de múltiples talleres de enseñanza aprendizaje que se dictan en todo el territorio. Los *koneltun*, organizados de manera autónoma por colectivos de militantes mapuches, se han posicionado como una estrategia viable para enseñar mapuzungun, como L2 ya que propicia espacios de uso cotidiano de la lengua y posibilita que otros actores se involucren en los procesos de revitalización (Mayo y Salazar, 2016).² Estas acciones, iniciadas y visibiliza-

² Los *Koneltun* acordaron enseñar el mapuzungo como una segunda lengua, el cual consideran que es de suma importancia abordar dicha variante para poder revalorar la lengua como parte de su identidad y cultura.

das mediante la Ley Integral del Indígena de Río Negro N° 2287/88, comenzaron hacia la década del noventa, facultaron la posibilidad de enseñar la lengua y cultura mapuches en las escuelas primarias rurales que lo demandaran, dando lugar a las incorporaciones de cargos de maestros interculturales y artesanos a las plantas docentes recién desde 2003 y en escuelas secundarias en 2018. Estas últimas no se gestionan desde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), por lo que actualmente, son 11 los establecimientos que se incorporaron a esta modalidad: 9 escuelas primarias y 2 jardines de infantes. 8 de estos establecimientos se ubican en la Línea Sur, motivo por el cual nos interesa centrarnos brevemente en el proceso de repoblación de esta región luego del awkan por tratarse de la zona con mayor población indígena y donde se concentran la mayoría de los establecimientos Interculturales Bilingües de la provincia.

Destacamos que la incorporación de las escuelas a esta modalidad fue impulsada por las comunidades.

Estos avances se dieron en un contexto en el que la educación intercultural; resurge en Latinoamérica como “un discurso post indigenista y como un medio; para re definir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas; mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente “indígenas” (Dietz, 2017, p. 197). En Argentina, la reforma constitucional de 1994 en su artículo 75 reconoce la preexistencia de los pueblos originarios argentinos y, en su inciso 17, se reconoce el derecho a una educación bilingüe o intercultural. A partir del año 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ubica a la EIB como parte del sistema educativo de manera formal y la posiciona como una de las 8 modalidades vigentes. De modo similar, en el plano local, la Constitución de la Provincia de Río Negro también reconoce la preexistencia del *indígena rionegrino* y garantiza el ejercicio de la igualdad de los derechos y deberes que, al resto de la población, y la Ley Orgánica de Educación provincial N° 4819 sancionada en 2012, establece las características de la modalidad y objetivos de la modalidad EIB. En el año 2010, el Ministerio de Educación provincial, estableció un convenio y un

marco de trabajo con el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (Co.De.CI), órgano encargado de implementar la Ley Integral del Indígena a nivel de gestión. En ese convenio, se establecen las funciones del Coordinador General y de los Sub Coordinadores que conforman el Equipo de Educación Intercultural Bilingüe del Co.De. CI. con el fin de incorporar las horas cátedra destinadas a la lengua y cultura mapuche al proyecto educativo escolar, y delinea un marco de referencia para el funcionamiento y articulación entre las instituciones educativas, las comunidades y el Ministerio. En base al análisis de estos documentos, se describirán a continuación distintos modelos interculturales que están en tensión; dentro del marco teórico de las epistemologías del Sur. Para ello se contemplarán además los diseños curriculares de nivel inicial y nivel medio.

Herramientas de investigación vinculada

Multiculturalismo e interculturalidad

Para hablar de interculturalidad, es necesario hablar de multiculturalismo y de capitalismo global. A diferencia de la situación colonial vivida en Latinoamérica hasta mediados del siglo XX en la que el capitalismo estaba regulado por un Estado nación único, actualmente es el mercado global el que rige sobre los países Latinoamericanos. En este sentido, Žižek plantea la paradoja de la colonización según la cual no hay países colonizadores, ya que no es el capital nacional el que rige, sino empresas globales. Este autor define al multiculturalismo como la ideología del capitalismo global desde donde “se trata a cada cultura como el colonizador trata al pueblo colonizado: como “nativos”, cuya mayoría debe ser estudiada y “respetada” cuidadosamente” (Žižek, 1993, p. 172). Al decir de Žižek, el multiculturalismo no echa raíces en ninguna cultura, y más bien se centra en un respeto y tolerancia hacia el Otro, pero desde el punto de vista del grupo privilegiado, sin apuntar a una reestructuración social o a un cambio en

las relaciones de poder entre los discriminados y los discriminadores (Cruz Rodríguez, 2015). Los modelos de interculturalidad propuestos por Catherine Walsh están inmersos en el multiculturalismo. La autora propone tres enfoques para pensar la interculturalidad que Claudia Dary logra sintetizar. Por un lado, la interculturalidad relacional alude al contacto e intercambio entre culturas, sin cuestionar ni tensionar las relaciones de poder que allí se dan. Dary (2013) explica por ejemplo cómo el mestizaje es producto de este intercambio durante siglos. Por otro lado, la interculturalidad funcional pretende reconocer, tolerar e incorporar a ese Otro. Mientras fomenta el interés por otras culturas, tampoco trastoca las relaciones entre los dominadores y los grupos menos favorecidos, que son en el caso de Latinoamérica los pueblos originarios y afrodescendientes. La autora ubica en este paradigma los avances en materia de educación intercultural bilingüe. Dary, finalmente, sitúa a la interculturalidad crítica como el modelo ideal generado desde las bases, es decir desde los pueblos históricamente oprimidos, que puede funcionar como una herramienta para realmente transformar la sociedad y no solo la porción que es diferente.

Según Ávila y Pohlenz (2012), la interculturalidad como corriente epistemológica pretende (re) construir saberes desde una perspectiva contrahegemónica, opuesta al pensamiento totalizador producido por Occidente y reproducido tanto por círculos académicos y universidades, como por los sistemas educativos latinoamericanos. Esa forma de transmisión de saberes positivista, colonial y homogeneizante que caracterizó a la enseñanza desde finales del siglo XIX y casi todo el siglo XX desacreditó los saberes provenientes de los pueblos indígenas, los colectivos afrodescendientes y de las disidencias sexuales, silenciándolos en algunos casos como si no existieran y en otros, como si estuvieran extintos, situación que atravesó todo el continente. Las epistemologías del Sur, se ubican en este paradigma de interculturalidad crítica y plantean una ruptura con esa tradición. Para ello reasignan y recategorizan los conocimientos que han sido históricamente subalternizados y aspiran a desarrollar lo que Ávila

y Pohlenz, retomando conceptos de Boaventura de Sousa Santos, definen como una *ecología de saberes*, donde el saber científico dialoga con los conocimientos indígenas y populares. Es por este motivo, que hacia los años setenta el enfoque de la interculturalidad surge en América Latina en el ámbito educacional y en especial relacionado a la educación indígena (Candeau, 2013, p. 146). En contraste con la corriente intercultural europea y norteamericana, la interculturalidad promovida desde el Sur se vincula con los movimientos sociales, subalternos y emancipadores que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos (Dietz, 2017, p. 204).

En el campo de la educación, se aprecian no obstante distintas visiones en torno a la interculturalidad. Siguiendo a Fidel Tubino, Candeau realiza una diferenciación entre interculturalidad funcional y crítica. La primera, ligada al discurso oficial de los Estados, no cuestiona las tensiones entre clases, grupos étnicos ni minorías sexuales, sino que, por el contrario, asume la interculturalidad como una estrategia favorecedora de la cohesión social. Para Maldonado Rivera y Valle Rojas (2016), la interculturalidad gestionada desde esta perspectiva por los Estados poscoloniales, traducida en políticas públicas destinadas a aquellos sectores tradicionalmente vulnerados, perpetúa el patrón colonial de poder desconociendo los procesos de colonización y subalternización de estos grupos, lo cual implica que las políticas implementadas; tendrán una tendencia asimilacionista. La interculturalidad crítica, por el contrario, “cuestiona las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales de género, orientación sexual, entre otros” (Candeau, 2013, p. 152). Es decir, que mientras la interculturalidad funcional perpetúa las relaciones de poder existentes en la sociedad y, en el campo que analizamos, la escuela, la interculturalidad crítica plantea un proyecto político más amplio y transversal para toda la sociedad, y no solo destinado a determinados grupos étnicos, sino como un modelo integral con valores como la democracia, la descolonización y la igualdad de género. De este

modo, este enfoque disputa el racismo estructural que subyace en las sociedades latinoamericanas.

El avance de la EIB en Río Negro

En Río Negro, la EIB no es ajena al contexto latinoamericano que hemos mencionado ni a las distintas nociones de interculturalidad en disputa. Los avances en materia legislativa tienen que ver con un sentido de justicia reparativa (Cruz Rodríguez, 2015; Walsh, 2013) que implica pensar que el daño del pasado producto de la Conquista de América, tiene consecuencias en el presente tales como el racismo que atraviesa a los estados coloniales y sus instituciones. El pueblo mapuche exige políticas públicas que compensen o reparen ese daño y la existencia y actual funcionamiento de la EIB; tiene que ver por un lado con el impulso de parte de las comunidades mapuches que permanentemente reclaman sus derechos al Estado y por otro, con la voluntad política de algunos gobiernos de turno.

En el año 1984, una fuerte nevada que azotó a la región Sur y perjudicó a los pequeños productores de origen mapuche derivó en un proceso reorganizacional sumamente interesante y dinámico. La vuelta a la democracia permitió a las comunidades exigir públicamente al Estado políticas públicas reparatorias desde una perspectiva de derechos indígenas. Este proceso tuvo como resultado la fundación de cooperativas ganaderas y textiles indígenas desde donde se negociaba la comercialización de ganado, lana y otros productos derivados de una manera más justa, ya que históricamente este sector se había visto desfavorecido frente a los grandes terratenientes y estancieros. A la vez, en esos años, se fundó el Centro Mapuche de Bariloche desde donde también se visibilizó la situación de las comunidades urbanas y rurales en la zona andina y se acompañaron sus demandas. Otro resultado fue la creación del Consejo Asesor Indígena (CAI), que nuclea hasta nuestros días diversas comunidades y pobladores mapuches y miembros de la sociedad civil de todo el territorio provincial. El CAI fue el promotor de la Ley Integral del Indígena; que

tiene por objetivo el tratamiento integral de la situación jurídica, económica y social, individual y colectiva de la población mapuche y mapuche-tehuelche. Dentro del apartado destinado a educación y cultura en esa ley, se encuentran una serie de artículos que le exigen al Estado provincial garantizar el acceso de la población mapuche a la educación, entre otros considerandos. Según expresa Cañuqueo, aunque la promulgación de la ley sucedió en el año 1988, recién en el año 1998 se puso en funcionamiento el Co.De.CI, como órgano de co-gestión estatal e indígena que tiene como objetivo la aplicación de esta ley que “surgió [...] como parte del proceso de disputa entre el Consejo Asesor Indígena (CAI) y el gobierno provincial” (Cañuqueo, 2015, p. 66). A su vez, nació a mediados de los noventa la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche; cuyo objetivo es delimitar las políticas que implementará el Co.De.CI. Es mediante asambleas anuales que se elige a los representantes mapuches que ocupan los cargos de coordinadores zonales y de EIB en el Co.De.CI.

En el año 2003, el Consejo Federal de Educación aprobó el Convenio de Educación Bilingüe y Recuperación del Acervo Cultural Histórico del Pueblo Mapuche entre el Consejo Provincial de Educación y el Co.De.CI.; mediante la resolución N° 1399/03. No obstante, este convenio no se implementaba. En el 2006, luego del intento de clausura por descenso en la matrícula de la Escuela Rural Común del paraje Chacay Huarruca en la Línea Sur, la Comunidad Cañuamil, oriunda del lugar, solicitó su reapertura bajo la modalidad intercultural bilingüe. Esta se convirtió en la primera de las once EIB del territorio provincial, mediante la Resolución N° 2447 del Consejo Provincial de Educación. En el año 2010, el Co.De.Ci y el Ministerio de Educación revisaron la Resolución N° 1399/09 para dar paso a un nuevo convenio de trabajo que establece las misiones y funciones de los Coordinadores de EIB, del Co.De.Ci. y de los referentes EIB del Ministerio. El objetivo fundamental del mismo fue fortalecer el proceso iniciado en 2003 y a partir de entonces se comenzaron a incorporar escuelas rurales a esta modalidad. De este modo, comenzó a integrarse el idioma mapuzungun en la educación provincial. Sacayón

Manzo incluye a las lenguas dentro del Patrimonio Cultural de los pueblos y define a los idiomas como “las expresiones más vivas de la riqueza cultural de las sociedades en el mundo y están estrechamente vinculados a la diversidad biológica” (Sacayón Manzo, 2013, p. 14). En el caso que analizamos, la jerarquización de un pueblo o una cultura por sobre otra ha contribuido al desplazamiento lingüístico y a la sustitución del mapuzungun por el español. De ahí que las comunidades mapuches, en este contexto de reconocimiento de derechos más amplio que hemos planteado, exija la enseñanza del idioma en las escuelas primarias públicas incorporadas a la modalidad.

Las políticas educativas interculturales diseñadas por el Ministerio de Educación provincial, en conjunto con el Co.De.CI y la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche, son producto de “procesos de organización supracomunitaria mapuche, con nuevos perfiles organizacionales que redefinieron conceptos sobre identidad, comunidad y territorio indígena y que discutieron abiertamente con las concepciones del discurso oficial argentino” (Cañuqueo, 2015, p. 62). Estos avances en política educativa demuestran el interés de varias generaciones de militantes mapuches por revitalizar la lengua y la cultura, ya que, si no fuera por la constancia de estos grupos, tal vez no contaríamos con este marco legal, ni tampoco la interculturalidad en estas escuelas se habría implementado.

Contenido

Reflexiones en torno a la EIB en Río Negro

La incorporación de la enseñanza de la lengua y cultura en el sistema educativo formal se encuentra atravesada por el contexto político nacional y latinoamericano, y pone en jaque la construcción de una identidad nacional única, monolingüe y monocultural. A continuación, se analizarán con mayor profundidad los documentos que en

Río Negro posibilitan este desarrollo en el sistema educativo y sobre en el nivel primario e inicial.³

La Ley Integral del Indígena N° 2287 tiene por objeto:

[...] el tratamiento integral de la situación jurídica, económica y social, individual y colectiva de la población indígena, reconocer y garantizar la existencia institucional de las comunidades y sus organizaciones, así como el derecho a la autodeterminación dentro del marco constitucional, implicando un real respeto por sus tradiciones, creencias y actuales formas de vida.

Entiende como población indígena a todos-as los miembros de las comunidades concentradas y dispersas de larga data en el territorio Provincial, y considera *indio mapuche* a todo aquel que se identifique como tal. En su artículo 7, dispone la creación del Co.De.CI., órgano ejecutor de la Ley y de carácter consultivo y resolutivo. Este documento organizado en 8 capítulos establece un marco regulatorio para los asuntos que tienen que ver con la propiedad de la tierra, la educación intercultural, de seguridad social, de la vivienda, de la comunicación social, entre otros. El capítulo 4 de Educación y Cultura; contempla artículos vinculados al acceso y permanencia de la población indígena en las instituciones educativas, establece normas en cuanto al manejo del patrimonio cultural mapuche, también de *restos mortales* por parte del Estado. Sin embargo, no se considera al idioma parte de ese patrimonio y se lo relaciona con el aspecto educativo principalmente. Se determina coordinar las medidas necesarias para la realización de programaciones específicas, la elaboración de contenidos, la orientación de las escuelas de comunidades indígenas, “promoviendo la participación y la dignificación de la

³ Cabe mencionar que esta no es la única experiencia de enseñanza aprendizaje intercultural, sino que se han dado en los últimos años experiencias en el nivel medio y en la formación de grado universitaria, así como proyectos alternativos por fuera del sistema educativo formal que también son llevados adelante por militantes mapuche involucrados en la revitalización del mapuzungun. No obstante, esas experiencias no forman parte del recorte realizado para este trabajo.

población”. Estos artículos revelan que, si bien ha habido avances, la realidad educativa; no permite que algunos objetivos de esta Ley se cumplan en su totalidad. Por ejemplo, el artículo 3 dispone que se destinará la cantidad de horas de clase necesarias para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en aquellas instituciones en las que existan pobladores mapuches que quieran enseñarla. En este sentido, la legislación actual que permite la incorporación de escuelas primarias a la modalidad EIB supera ampliamente los objetivos de la Ley N° 2287, ya que en estas instituciones se transversalizan contenidos interculturales, propios de la cosmovisión mapuche, a los contenidos de clase. No obstante, esta articulación de contenidos queda muchas veces a criterio de los docentes y directivos, ya que la modalidad EIB no está reglamentada y no tiene un diseño curricular propio, como se analizará posteriormente. Además, se incorporan cargos de maestros interculturales y de artesanías, que son seleccionados por las comunidades, a la planta docente, y se destinan 20 hs semanales para, según plantea la Ley N° 4819, “preservar, desarrollar, fortalecer y socializar las pautas culturales históricas y actuales de los pueblos originarios, sus lenguas, sus cosmovisiones e identidades étnicas en tanto protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea”.

No contar con lineamientos curriculares específicos para la modalidad de EIB reafirma lo que Cruz Rodríguez establece como políticas de carácter temporal y a corto plazo. Pareciera que la sola existencia de esta modalidad fuera prueba suficiente de la incorporación de la población indígena al resto de la sociedad rionegrina argentina, en un sentido claramente asimilacionista, desde donde no se contempla a la interculturalidad como un proceso de cambios y reestructuraciones.

Tal como expone Day, se implementa la interculturalidad como una receta para aliviar los prejuicios. Al hablar de pautas culturales históricas, la legislación escolar debe contemplar el aspecto sagrado que tienen la tierra y la naturaleza para los pueblos originarios, ya que, según expone Sacayón Manzo, los indígenas no tienen una

actitud materialista hacia la tierra y los recursos. Sin embargo, este punto no está contemplado en la legislación analizada ni en la currícula de Nivel Primario, como veremos. En estas escuelas, que generalmente son de doble turno, los-as estudiantes tienen clase con sus maestros de grado por la mañana y por la tarde cursan las clases de mapuzungun y de artesanías. Estes *pu lamgen* (hermanos-as) que se desempeñan como docentes no cuentan con los mismos derechos laborales que el resto de los docentes, dado que no forman parte de un listado y que no cuentan con formación académica específica. Esto suele traer problemas para su continuidad laboral y para su desempeño pedagógico dentro de las aulas.

Cabe destacar que, a pesar de que la Ley de Educación Nacional (LEN) fija en su artículo N° 53 que el Estado debe garantizar la formación docente específica, especial y continua destinada a los distintos niveles educativos, no se cuenta aún en la provincia con trayectos formativos de educación superior o terciaria destinados a la formación de docentes interculturales. En la Universidad Nacional de Río Negro, se dicta desde 2018 la asignatura Elementos de Mapuzungun I, en el plan de estudios de la carrera de Letras y en la Universidad Nacional del Comahue, se dicta la Cátedra Libre de Lengua y Cultura Mapuche que depende del Departamento de Lenguas Indígenas de la Facultad de Lenguas. Ambos espacios están destinados a todos-as los-as estudiantes de dichas universidades y son dictados por profesores mapuches. Si bien representan conquistas dentro del sistema educativo de nivel superior, constituyen proyectos aislados y con escasa incidencia para la EIB, ya que no forman parte de un trayecto formativo destinado a la formación de profesionales indígenas. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4819 también determina, en su artículo N°64, la formación de equipos interculturales y la formación pedagógica de quienes se desempeñen como enseñantes de EIB con el fin de fortalecer el desarrollo de la modalidad. Por otro lado, aunque el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro suele dictar capacitaciones en interculturalidad, no ha establecido aún un recorrido formativo formal y sistemático

destinado a estos docentes. Esta falta de formación pedagógica suele ser un impedimento para el desempeño de las tareas de los maestros-as interculturales, como si el propio sistema de alguna manera estableciera obstáculos para que el programa de EIB no progrese.

Asimismo, en cuanto a la currícula educativa, el artículo N° 27 de la Ley N° 2287 establece que se incorporarán a los diseños curriculares para cada nivel, área y modalidad contenidos referidos a la historia y cultura, pasada y actual de los pueblos indígenas americanos con especial énfasis en los pueblos de nuestro territorio. En ese mismo sentido, la Ley N° 4819 establece en su artículo N°63 aportar propuestas curriculares en todas las escuelas de la provincia. Esta además piensa la interculturalidad como un proyecto educativo más amplio, ya que, en su artículo n°61, define a la interculturalidad como una “construcción política y ética que promueve, a través del diálogo, una nueva relación de respeto de respeto e igualdad entre los pueblos originarios y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes”. Además, contempla a grupos migrantes con lenguas e identidades propias. A pesar de ello, el diseño curricular del nivel primario no prescribe aún lineamientos claros en torno a la interculturalidad, ni explicita qué tipo de interculturalidad se abordará, reduciéndola al área de ciencias sociales únicamente.

En cuanto a las lenguas, se observan también divergencias. De hecho, el Diseño Curricular de nivel primario del año 2011 propicia la enseñanza del inglés –en vez del mapuzungun– para desarrollar la competencia comunicativa intercultural (Diseño Curricular Provincial, 2011, p. 212). Este diseño curricular no establece contenidos para las EIB y como esta modalidad aún no está reglamentada, por lo tanto, la selección de contenidos lingüístico-culturales, que deben realizar los maestros-as interculturales, constituyen un espacio de poca transparencia, ya que la legislación vigente no establece contenidos específicos. Esta falta de lineamientos, en cuanto a los saberes a abordar, se traduce también en una falta de materiales, ya que el gobierno provincial no se ha encargado en todos estos años de sistematizar propuestas didácticas que trabajen las cuatro macrohabilidades de

la lengua y que sean accesibles para todos los docentes. Durante los primeros meses de 2020, producto de la crisis del COVID-19, el Ministerio de Educación y Derechos Humanos intentó sistematizar materiales realizados en conjunto con el equipo de EIB del Co.De.CI., pero estos no tuvieron la repercusión ni visibilización esperada. Tampoco fueron de fácil acceso para todos-as los-as docentes, quienes, producto de las malas conexiones de internet en la zona rural y las fuertes nevadas en el invierno, no han podido acceder al material.

Por su parte, el diseño curricular de nivel inicial vincula el término intercultural “con las ideas de comunicación y vínculo entre las diversas culturas. Desde esta perspectiva, es necesario conocer, entender y valorar las diferencias culturales. Esto implica, en primer lugar, “reconocer la diversidad en todos sus órdenes” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019, p. 18). Si bien en párrafos subsiguientes se reconoce la ceremonia del *Wüñoy Txipantu* (conocido como Año Nuevo Mapuche), como una tradición mapuche y se reconocen otros saberes ligados al *kimün mapuche* (conocimiento mapuche); pareciera que la interculturalidad se reduce a conocer aquellas culturas que son diferentes, sin profundizar en el porqué de esas diferencias, lo que remite a una folklorización de los pueblos indígenas y migrantes desde un multiculturalismo acrítico. Como mencionamos más arriba, al enmarcarse la interculturalidad en modelos de multiculturalismo, se tiende a reproducir las desigualdades como si “el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es la forma de relacionar la propia superioridad” (Žižek, 1993, p. 172).

Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley provincial N° 4819, proponen impulsar y articular proyectos de investigación dependientes del sistema científico argentino o de las Universidades Nacionales con el fin de elaborar recursos didácticos. Estas articulaciones se dan en la medida que hay investigadores e institutos interesados en estas temáticas. Tradicionalmente, estos grupos étnicos suelen ser posicionados como un objeto de estudio alejado de la realidad de los/las investigadores, como un otro que debe ser analizado desde afuera. Los-as investigadores tenemos, por lo tanto, una

responsabilidad ética con el fin de no reproducir las lógicas dominantes que se intentan deconstruir al momento de llevar adelante un proyecto de investigación. En este sentido, según propone Olivera Bustamante (2015), es posible llevar a cabo una investigación horizontal y feminista, evitando reproducir jerarquías y acompañando los procesos de empoderamiento de las comunidades. Estas propuestas de vinculación comunitaria, como propone Hooker (2019), implican en sí mismas una reciprocidad con las comunidades a partir de las cuales pueden llevarse adelante proyectos de extensión universitaria o investigaciones interculturales, con el fin de deconstruir el conocimiento científico en conjunto con sus participantes y sus verdaderos protagonistas. Estas articulaciones serían sumamente necesarias para la reglamentación de la modalidad, para la formación de docentes y para la producción de materiales didácticos.

En Puel Mapu, las políticas interculturales surgieron principalmente desde las comunidades mapuches. Actualmente, la EIB, es regulada por el Estado provincial y nacional, las comunidades cuentan con representantes como establece el convenio entre el Ministerio de Educación y el Co.De.CI. No obstante, durante el corriente año, el Ministerio de Educación Nacional propuso unificar la modalidad intercultural a la modalidad rural, suponiendo que la población indígena vive únicamente en el campo y desconociendo los procesos migratorios que se viven en las ciudades donde los estudiantes provienen, por ejemplo, de familias quechua hablantes o son hablantes nativos de otras lenguas indígenas. Resulta alarmante pensar el riesgo que conllevaría la integración de estas dos modalidades, pensar cuáles podrían ser las consecuencias de estas políticas educativas al replicarse en las provincias.

Conclusiones

En la provincia de Río Negro, el pueblo Mapuche viene dando un proceso de lucha por el reconocimiento de sus derechos desde hace más

de treinta años. Los momentos de crisis económica y social, como los vividos en 1984, tuvieron como resultado una serie de pasos en pos de la conquista de esos derechos desde una perspectiva indígena. Luego del análisis de estos documentos, podemos decir que es claro el interés de los mapuches, por dejar plasmadas en papel sus demandas, y que estas además no caigan en el olvido. Es difícil pensar en dejar de llevar adelante estas reivindicaciones, ya sea por fuera o por dentro del Estado, ya que aún quedan muchas áreas grises, como los relacionados a la diagramación de contenidos en el diseño curricular. Las leyes N°26.206 y la N° 4819 aspiran a un tipo de interculturalidad crítica, pero si los militantes y comunidades mapuches no insistimos en su seguimiento e implementación, corremos el riesgo de reproducir las mismas lógicas coloniales al interior de las aulas donde se enseña la lengua y la cultura mapuche, como plantean Ávila y Pohlenz. Por eso mismo, los proyectos de vinculación comunitaria implementados por universidades, institutos de formación docente en cooperación con las comunidades y referentes, pueden representar una gran alianza si se hace desde una perspectiva horizontal que pretenda una mejora cualitativa de la EIB. Como mencionamos, queda pendiente el desafío de la formación de grado para docentes interculturales, para que cada vez más jóvenes se reconozcan como provenientes de un pueblo originario. La sistematización de materiales didácticos también continúa siendo un desafío, y hemos comprobado que la actual crisis producida por la pandemia del COVID-19 resaltó la necesidad de materiales accesibles para todos-as. En *Puel Mapu*, donde el genocidio fundante del Estado no ha sido aún reconocido, es necesario plantear acciones orientadoras al cambio estructural y no continuar reproduciendo acciones meramente integracionistas. Como plantea Cruz Rodríguez, no alcanza con fortalecer la identidad de los-as excluidos-as sino que, para combatir la discriminación, es necesario hacer políticas para los discriminados y para los discriminadores. De esta forma, estaríamos intentando alcanzar el ideal propuesto por la interculturalidad crítica cuando se piensa en este modelo no como una política destinada a grupos subalternos, sino como un proyecto

político más amplio para toda la sociedad. Teniendo en cuenta que vivimos bajo el dogma económico y político del capitalismo global, es necesario anclar estos proyectos educativos en las necesidades de toda la sociedad rionegrina, que aún vive los vestigios de la Campaña del Desierto. En septiembre del corriente año en Bariloche por ejemplo, se realizó un banderazo patriótico en el que vecinos de la localidad se dirigieron a la Ruta Nacional N° 40, donde se ubica la comunidad mapuche Lof Lafken Winkul Mapu, en conflicto territorial con el gobierno provincial y con Parques Nacionales hace tres años, para cantar el himno y violentar a los-as miembros de la comunidad. Esta escalada violenta, antidemocráticas y fascista se nutre en ese racismo estructural reproducido en las instituciones educativas, por lo que es necesario pensar la interculturalidad como un modelo transversal que incluya a todos-as. No puedo dejar de desear que los artículos establecidos en la Ley Integral del Indígena, cuya lucha dieron nuestros abuelos y bisabuelos en compañía de muchos *pu wenüüy* (amigues), sean una realidad para todes mis *pu lamgen*, que todes tengamos real acceso a la educación y a la salud intercultural, calefacción para los duros inviernos, caminos transitables y que algo tan básico como las comunicaciones dejen de ser un privilegio de unos pocos, que se reconozcan nuestros lugares sagrados y que el Estado deje de precarizar nuestro trabajo y nuestras vidas. *Fey mew, kiñe antiü wewayaiñ!* (Así, un día, venceremos).

Bibliografía

Ávila, Agustín y Pohlenz, Juan (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. En *Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios* (pp. 63-79). Clacso, Promep, Unich, Inali.

Boaventura de Sousa, Santos (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F.: Siglo XXI.

Candeau, Vera (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-164). Quito: Ediciones Abya Yala.

Cañuqueo, Lorena (2015). “Tramitando” comunidad indígena en Río Negro. Diálogos entre activismo, políticas de reconocimiento y co-gestión. *Identidades*, (8). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Constitución de la Nación Argentina [Const.] 1994 (Argentina). <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>

Constitución de la Provincia de Río Negro [Const.] 1957 (Argentina). https://www.legisrn.gov.ar/const_prov.php

Cruz Rodríguez, Edwin (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación*. UPTC. Universidad Nacional de Colombia.

Cuevas Marín, Pilar (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya Yala.

Chaina, Patricia (30 de agosto de 2020). Un violento “banderazo patriótico”. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/288550-un-violento-banderazo-patriotico>.

Dary, C. (2013). Aportes teóricos para su comprensión. En *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación*. UPTC. Universidad Nacional de Colombia.

Dietz, Gunther (2017). Interculturalidad. Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos XXXIX*(156).

Grinevald, C. y Bert, M. (2011). Speakers and Communities. En *Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 45-65). Cambridge: Cambridge University Press.

Žižek, Slavoj (1993). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el culturalismo*. Barcelona: Paidós.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. https://ifdbariloche-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%C1NICA_DE_EDUCACI%D3N_DE_LA_PROVINCIA_DE_R%CDO_NEGRO_1.pdf

Ley Integral del Indígena N° 2287 de 1988. <https://www.legisrn.gov.ar/L/L02287.html>

Ley orgánica de Educación N° 4819 de 2012. https://ifdbariloche-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%C1NICA_DE_EDUCACI%D3N_DE_LA_PROVINCIA_DE_R%CDO_NEGRO_1.pdf

Maldonado Rivera, Claudio y del Valle Rojas, Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: reescribiendo la interculturalidad. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 48(2), 319-32.

Malvestitti, Marisa (2003). La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos.

Mayo, Simona y Salazar, Andrea (2016). Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris #5, revista del Departamento de Letras FILO-UBA*, 187-207.

Ministerio de Educación y Consejo Provincial de Educación (2011). Diseño Curricular Nivel Primario. Río Negro. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/u3/Resolucion%202135-11%20%28ANEXO-DC%20Nivel%20Primario%29.pdf>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Olivera Bustamante, Mercedes (2015). Investigar colectivamente para aprender y transformar. En *Prácticas otras de Conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. Leyva Solano, Xochitl et al. México D.F: Cooperativa Editorial Retas.

Pérez, Pilar (2016). *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en Patagonia Central, 1878-1941*. Buenos Aires: Prometeo.

Resolución N° 1399/03 de 2003. Consejo Federal de Educación. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2357>. Consultado el 21/08/2020.

Resolución N° 2447 de 2006. Consejo Provincial de Educación. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2357>

Resolución N° 3089-10 de 2010. Consejo Provincial de Educación. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2357>

Rojas Hooker, Sandra (2019). La vinculación comunitaria desde la mirada de URACCAN: Experiencia en la elaboración del estatuto de la comunidad de Sumubila, RACCN. En *Revista universitaria de*

la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), 23(2).

Sacayón Manzo, Eduardo (2013). El patrimonio cultural, un tesoro pedagógico. Reencuentro de la Universidad con su realidad social y cultural. En *Interculturalidad y Multiculturalismo: Realidades e ilusiones. Revista Estudios Interétnicos*, 24(19). Instituto de Estudios Interétnicos Universidad de San Carlos de Guatemala.

Walsh, Catherine (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re (vivir)*. Quito: Ediciones Abya Yala.

La insurgencia lingüístico-epistémica detrás de la enseñanza de la lengua de los atacameños¹

Elizabeth Torrico-Ávila

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo informar de las acciones desde abajo realizadas por los atacameños o *Lickanantai* desde el año 2010, que apuntan a revitalizar su lengua. Para lograr el propósito de la comunidad, ha habido tensiones entre los atacameños y el Estado chileno. Esta tensión es causada por las políticas lingüísticas introducidas al país por el Ministerio de Educación Chileno a la comunidad nacional desde arriba hacia abajo y que afecta negativamente a los *Lickanantai*. Esta comunidad indígena, compuesta por representantes comuneros, familias, autoridades locales, cultores locales, ancianos, entre otros, ha cuestionado y combatido el *statu quo* de las políticas neoliberales del país, por medio de la implementación

¹ Este artículo fue publicado originalmente en Torrico-Ávila, Elizabeth (2021). Insurgencia detrás de la enseñanza de la lengua de los atacameños. *Temas Sociales*, 49. <https://doi.org/10.53287/afrs4691ow80u>

de su propia política lingüística para enseñar el *ckunza* en los diferentes niveles de aprendizaje. Esta se ha logrado gracias al esfuerzo mancomunado de los atacameños, que han tomado diferentes responsabilidades para ello. Lo que ha implicado recuperar los saberes ancestrales por medio de los relatos de los abuelos, la observación de sus prácticas ceremoniales y celebraciones, el estudio de su propia historia y toponimia la que se ha realizado en conjunto con la comunidad, guiada por los cultores locales, evaluada por los ancianos y socializada al país por sus representantes locales.

En este contexto, las actividades de revitalización lingüística realizadas por los atacameños se enmarcan en la definición de interculturalidad entregada por Walsh, de acuerdo a ella, interculturalidad se entiende como “un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (2008, p. 140). Es así como la comunidad atacameña por medio de reuniones en las que consiguen la autorización de comunidades, crean y ratifican el consejo lingüístico. Posteriormente, desarrollan una hoja de ruta que contempla actividades de promoción de la lengua desde el año 2010 en adelante. De esa forma, el consejo lingüístico, con el que colaboro desde el 2015, apoyado por la comunidad atacameña, ha producido un cambio social como comunidad, que ha estado ligado a la cosmovisión atacameña, la que incluye a la madre naturaleza y a sus ancestros, y ha logrado no solo rescatar los saberes de la comunidad, sino que también traspasarlos a las futuras generaciones. Sin embargo, esta interculturalidad se ha visto amenazada por la dominación en forma de políticas lingüísticas impuestas por el Estado chileno. Esta política ha patrocinado la desigualdad en la enseñanza de las lenguas en el contexto local privilegiando a la anglosajona foránea, en desmedro de las originarias nacionales. Todo ello se sustenta dentro de un modelo neoliberal, que está en la base de los gobiernos chilenos desde el periodo militar hasta la actualidad (Torrico-Ávila, 2016).

La creación del consejo lingüístico, es una acción radical que transforma las estructuras previamente establecidas, y remece las

instituciones creadas por el gobierno chileno y a las relaciones de la sociedad introduciendo su propia política lingüística. Esta misma fue una causa de conflicto dentro de la comunidad *Lickanantai*, ya que se reconocieron diferentes variedades del Ckunza. Ello dio pie a debates entre los cultores, los ancianos y la comunidad para acordar la variedad a difundir. Llegar a estos acuerdos requirió la voluntad de todos los actores involucrados en la toma de decisiones, a la vez se requirió refundar formas de investigar propiciadas por los mismos cultores locales (Walsh, 2008, p. 141), nuevas formas de desaprender, aprender y reaprender (Zagar, 2020). Todo ello es un proceso continuo y en permanente construcción e insubordinación (Walsh, 2008, p. 141).

Es por ello que este trabajo está en línea con la visión de interculturalidad crítica desde la perspectiva de Tubino la cual “busca suprimir las causas de la asimetría cultural” (2004, p. 6), que experimentan los grupos étnicos, en este caso el *Lickanantai*, y sobretodo “hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada, diálogo sobre los factores económicos, políticos y militares [...] para hacer real el diálogo, hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo” (Tubino, 2004, p. 6), siendo el factor político el que ha limitado a los atacameños el derecho al acceso y aprendizaje de su lengua asegurado por el Convenio 169 de la OIT (CONADI, 2008), por medio del constructo colonizador que es el currículum educativo. De esa forma, esta comunidad debido a su autogestión ya partió por “empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones” (Tubino, 2004, p. 6-7) materializada, en este caso específico, en el silenciamiento histórico de su lengua originaria.

Finalmente, habiendo expuesto el problema de investigación y su contexto, este escrito apuntará a lograr el objetivo antes planteado de acuerdo a la siguiente organización: describiremos el paisaje lingüístico del norte chileno en el que se inserta el ckunza. Informaremos

de cómo se introdujeron al país las lenguas colonizadoras e imperialistas que desplazaron a la lengua indígena local. Posteriormente, elaboraremos en los esfuerzos de revitalización lingüística llevada a cabo por los atacameños y la tensión que toma lugar con el Estado chileno a causa de ello. Después, informaremos acerca del consejo lingüístico ckunza y sus actividades, entre ellas la investigación realizada por las comunidades. Concluiremos con reflexiones acerca de la postura emancipadora desde abajo, tomada por los atacameños frente al uso de su lengua como reflejo de su identidad.

Paisaje lingüístico del norte chileno

Fernández (2010), hace un rastreo de las lenguas que se hablaron en el norte de Chile y divide el paisaje lingüístico nortino en cinco etapas. Ellas son: prehistoria, periodo colonial, conquista, república, periodo actual. Según eso, en la prehistoria, los nativos del norte de Chile hablaban el ckunza de los indios atacameños y collas mientras que el kakán era hablada por los diaguitas (Nardi, 1979). Los atacameños y collas habitaban la Segunda y Tercera Región del Chile contemporáneo respectivamente. En esa etapa, el imperio Tahuantinsuyo y el incanato peruano llegan a estos territorios, pero sus lenguas, aymara y quechua respectivamente no son invasivas, al contrario, conviven con las propias de la zona. Posterior a ello, tenemos la llegada de los colonizadores que tenían como objetivo dominar y evangelizar por medio del uso del español (Fernández, 2010). Ya que eso no prosperó, los colonizadores usaron el quechua y aymara como *lenguas francas*, como forma de comunicación con los nativos del terreno conquistado. Esta política lingüística tuvo lugar hasta fines del periodo de la conquista. En ese momento, Carlos III exige el uso del español en las colonias por medio de medidas coercitivas (Segovia, 2015, p. 2017). Después, en tiempos de la república, se decide usar el español que ya estaba ampliamente difundido en el territorio chileno por medio de la colonización y conquista. Es por ello que ingresa a la Constitución

de la República de Chile como lengua *de facto* (Torrico-Ávila, 2016). Finalmente, en la actualidad, aun cuando el Ministerio de Educación reconoce la diversidad étnica y lingüística presente en el territorio nacional, solamente promueve cuatro lenguas originarias por medio del currículum educativo nacional. Ellas son: aymara, quechua, rapa nui y mapuzungún (MINEDUC, 2009). Además, se crea un programa llamado ‘Chile Bilingüe’ (Decreto 81/2004) que apunta a tener una población español-inglés bilingüe en el país como medida de desarrollo económico (Torrico-Ávila, 2016).

Este breve resumen del paisaje lingüístico del norte chileno, nos permite reconocer las políticas lingüísticas que han imperado a lo largo de la historia. Para comenzar, tenemos el *ckunza* y *kakán* lenguas propias de las comunidades que habitaron los territorios del norte chileno. A ello se suman el quechua y aymara que coexistieron armónicamente hasta la introducción de la lengua castellana, la cual se introdujo por medio de castigos en el país. El uso de esta última lengua se expandió sin mayores dificultades en la costa de Chile. Mientras que, en la montaña, debido a la geografía y clima, el uso de las lenguas originarias se mantuvo hasta nuestros días. En el año 2004, se introduce por medio del Decreto 81/2004, la política lingüística para la enseñanza del inglés en Chile con el objetivo de transformar al país en español-inglés bilingüe. Finalmente, en el año 2009, se introduce la enseñanza de cuatro lenguas originarias antes mencionadas en el currículum educativo Chileno. Así tenemos el desplazamiento del *ckunza* realizado por lenguas extranjeras de origen colonialista e imperialista.

Evidencia de ello proviene de Fernández (2010, p. 134). De acuerdo al investigador, Carlos III ordenó el uso del español a fines del periodo de la colonización por medio de castigos y, desde ese momento, el ingreso del español al territorio chileno se realizó de forma punitiva (Rivarola, 2001, p. 139). Esos castigos físicos también incluían trato denostativo según informa Segovia (2015, 2017) a continuación:

En los archivos que trajeron de Indias dice claramente: “Ningún indio ni india podrá utilizar el idioma de su gentilidad, aquel que lo

haga se procederá a cortar la lengua, y aquel que reincida se le arrancará la cabellera en la plaza pública y se le darán 200 azotes”. ¿Quién soporta eso? y ¿quién podría seguir hablando kunza?

Estos ejemplos apoyan el argumento introducido por Walsh (2008, p. 138) y que rescata desde Chivi Vargas (2007), en el que se desarrolla el eje de la *colonialidad del ser*. Este tipo de inferiorización del indígena atacameño, se puede también observar en el discurso de los atacameños, que informan del trato recibido en el sistema formal de educación chileno como recuenta Segovia “[s]e hablaba con desprestigio de los indígenas, llamos, paitocos, yutos, guanacos, indios, bolivianos, categorías de animalidad y categorías de extranjería” (2015). Esta forma de colonialidad, dibuja al indígena como un ser incivilizado desde la perspectiva eurocentrista que es la actual visión hegemónica (Gramsci, 1971).

Otro ejemplo de lo expuesto previamente es la implementación de la política lingüística llamada *Chile Bilingüe* (Decreto 81/2004), introducida durante el gobierno de Ricardo Lagos y de su ministro de Educación, Sergio Bitar. Esta política tenía como función capacitar a un ejército de competentes en inglés, ya que “si tú no puedes hablar inglés, tú no puedes vender y tú no puedes aprender” (Bitar, 2004) y, así, transformar a la lengua extranjera en un aporte al desarrollo económico chileno, por medio de profesionales bilingües que aseguren el asentamiento de multinacionales atraídas por Tratados de Libre Comercio, firmados por Chile con varios países (Torrico-Ávila, 2016). Esta medida que busca el bilingüismo en inglés para los estudios y los negocios, tiene un origen imperialista ya que fueron sus hablantes nativos anglosajones, quienes la llevaron a los territorios que conquistaron. Por ejemplo, India y Hong Kong. Tal fue el orgullo de la expansión, que MaCartney (1773) exclamó que el sol nunca se pone en el Imperio Británico.

Al observar estas decisiones relacionadas con el uso de la lengua, que son de arriba hacia abajo, es significativo revelar cómo los atacameños han enfrentado tales medidas impuestas en su contexto. Para ello, nos apoyamos en la forma en que la *colonialidad del poder*

(Quijano, 2000), ha tomado lugar. Ello se representa por medio de la estructura del poder, que se ha articulado alrededor de las políticas lingüísticas que entrega el Estado chileno. Estas son entregadas por el Ministerio de Educación en la forma de Planes y Programas de Estudio que componen el currículum educativo nacional. Este instrumento determina las lenguas que se promueven en Chile. Esta forma de poder es parte de la matriz colonial que está vinculada con el neoliberalismo ya que la decisión de qué lenguas enseñar y promover en un país, tiene origen neoliberal. Esta es una de las maneras de ocasionar desigualdad e injusticia social (Tubino, 2005; Shohamy, 2006; Torrico-Ávila, 2016).

La actitud decolonizadora manifestada por los atacameños proviene de la toma de control al momento de qué enseñar en sus aulas y de escapar de la subordinación impuesta por las políticas lingüísticas del 2004 y 2009 introducidas por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, las educadoras de párvulos, profesores interculturales y cultores locales problematizan el *status quo* imperante (Reyes Aymani, 2015, 2017; Segovia, 20015, 2017) en la institución de programación ideológica basal del Estado, que es la escuela (Rubilar y Ruiz, 2008). En esas instituciones, estos educadores enseñan el *ckunza* usando materiales y actividades curriculares que ellos mismos han desarrollado individual y colaborativamente. Esta práctica decolonizadora e intercultural, se ha expandido a otros ámbitos de la vida de la comunidad como los servicios de salud, las bibliotecas y las calles que ya tienen señalética en *ckunza*.

El valor asignado al *ckunza* por los *Lickanantai* es rescatado por Reyes (2015, 2017). Ella destaca que la lengua no solo es parte de la identidad y cosmovisión atacameña, sino que también les permite comunicarse con sus antepasados y con la naturaleza, características de la lengua que también rescata Pardo (1995). Esta última tiene un rol principal en la cultura atacameña en el que la tierra es la madre y los volcanes son los padres. Los atacameños continúan realizando rituales y ceremonias ancestrales que los conectan con la naturaleza, tales como la limpia de canales, floreo de llamas y los pagos

a la tierra. Todo ello se relaciona con el *buen vivir* (Walsh, 2008, p. 147) rescatando la lengua que forma parte de su identidad, y que les permite comunicarse con las entidades importantes de su cosmovisión: los ancestros y la naturaleza.

En consecuencia, desde la comprensión de interculturalidad según Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013, p. 9), la revalorización de la identidad individual y social del pueblo atacameño se puede apreciar al realizar todos los esfuerzos que conllevan rescatar una lengua en vías de extinción, al considerarla como parte de la identidad *Lickanantai*. Esta definición de lo que es ser atacameño proviene de la comunidad y no del Estado, lo que revela la división existente entre el grupo minoritario y la autoridad de corte neoliberal en términos del aparato del conocimiento y de quien está a cargo de ellos, siendo los atacameños mismos los que definen lo que es ser atacameño y de la lengua que identifica a la comunidad desvinculándose de la definición entregada por la autoridad colonizadora revelando una “decolonialidad del saber” al hacerlo (Walsh, 2008, p. 137).

Esfuerzos de revitalización del ckunza

Reyes Aymani (2015, 2017) informa que los atacameños se han organizado como comunidad buscando el reconocimiento de la lengua ckunza desde el 2010. Esos trabajos incluyen la creación de un consejo de la lengua y cultura ckunza por medio del apoyo y validación de todos los actores de la comunidad tales como: profesores, representantes de las comunidades, académicos, autoridades atacameñas, comuneros, cultores, entre otros. Una vez que se constituyó este consejo, el siguiente paso fue entregar los lineamientos de acción y los objetivos de la unidad. Ellos son el estudio de la lengua y su promoción en la comunidad. Esos objetivos, los cuales se han transformado en desafíos según Segovia (2015, 2017), se han logrado a cabalidad como lo demuestran las subsecciones que componen este apartado que son: la tensión existente entre los atacameños y el

Estado chileno, el consejo lingüístico ckunza, la decolonización de saberes y la ciencia *Lickanantai*.

Los atacamenos vs. el Estado chileno

El argumento de Foucault, “donde hay poder, hay resistencia” (1978, p. 95-96), puede observarse en la interacción entre los *Lickanantai* y el Estado chileno. Este último está a cargo de las decisiones que controlan las vidas de la etnia que son ajenos a las prácticas ancestrales que los definen como *Lickanantai*, mientras que los atacameños, quienes se resisten a la *falsa consciencia* (Eagleton, 1991), se esfuerzan por continuar las actividades que la comunidad ha realizado por siglos. Siguiendo a Walsh (2008, p. 134), la decisión de los atacameños de revitalizar su lengua y enseñarla a toda la comunidad interesada podría ser clasificada como una insurgencia epistémica ya que el hacerlo significa “cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado”. Este Estado por medio del Ministerio de Educación, promueve la enseñanza de cuatro lenguas originarias que son el aymara, el quechua, el rapa nui y el mapuzungún. Por el contrario, no incluye la lengua de los atacameños lo cual es el origen del conflicto. Esta tensión se refleja en la decisión desde abajo tomada por los atacameños, quienes desafiando la postura colonizadora que se ajusta al modelo neoliberal, apunta a enseñar las lenguas prestigiosas del periodo colonial y neoliberal, postergando y silenciando a las lenguas minoritarias. Estas lenguas llegaron a ese estado de desuso gracias a las influencias que tuvieron en ellas los imperios, la colonización y el neoliberalismo. Este tipo de decisiones gubernamentales no promueve la democracia inclusiva que toma en cuenta la diversidad como argumenta Tubino (2005).

Esta forma de poder ha naturalizado la “reproducción de la estratificación, de la violencia y la segregación dentro de un Estado y sociedad ‘civilizadamente’ excluyentes” (Walsh, 2008, p. 137) permitiendo que la enseñanza de lenguas foráneas originarias de naciones

imperialistas con fines económicos en los que priman los valores neoliberales se privilegien en desmedro de la lengua originaria de la etnia atacameña. Lo que en sí mismo es una forma de racismo, ya que la lengua extranjera es el inglés proveniente de países anglosajones con hablantes originalmente de raza blanca. Mientras que el *ckunza* fue la lengua hablada por los indios *Lickanantai* o atacameños (Schuller, 1908) es relegada al punto de estar en peligro de extinción (San Román, 1890; Vaisse et al., 1896; Mostny, 1954). Este ejemplo de reproducción de la estratificación es cercano a *la colonialidad del poder* abordado por Chivi Vargas (2007, p.), quien lo define como:

[L]a forma en que unos se miran superiores sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, y que en Bolivia se muestra como la superioridad de lo blanqueado frente a lo indio, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios de tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo.

Lamentablemente, este tipo de prácticas puede también verse materializada en la introducción e implementación de políticas lingüísticas que selecciona un gobierno, compuesto por la elite al poder, el cual tiene una visión de la forma que el Estado debe tomar (Spolsky, 2004; Wright, 2004; Shohamy, 2006).

Consejo lingüístico *ckunza*

En un contexto contemporáneo en el que los marcos regulatorios de gobierno, de lengua, de educación, entre otros, provienen desde las elites al poder, la autonomía de las comunidades es una forma de rescate y legitimación de sus costumbres y tradiciones. Ellas distan de las provenientes de las sociedades europeizadas. Esta tensión es recogida por la *colonialidad del saber*, que, de acuerdo a Chivi Vargas (2007) y Walsh (2008, p. 137), versa de cómo el saber eurocentrista

es valorado mientras que otras racionalidades epistémicas, como la indígena, son cuestionadas. Es así como los saberes atacameños, por ejemplo, su lengua, fueron recolectados por conocedores europeos o europeizados. Tales como Vaisse et al. (1896), Schuller (1908) y Mostny (1956). Esos trabajos son respetados, difundidos y citados ampliamente en la academia. Mientras que los saberes ancestrales (Walsh, 2008, p. 145) heredados por los ancianos de la comunidad, recuperados y recolectados por los originarios *Lickanantai* gozan de menor fama. Por ejemplo, Wilson Segovia, cultor atacameño que escribió el libro *Kunsa Ckausama: la historia de mi pueblo* (Soy Chile, 2015), ha tenido escasa difusión. Por otro lado, esos saberes ancestrales rescatados por los atacameños son tomados por los académicos, cuya formación y producción es europeizada, creando trabajos colaborativos que gozan de mayor prestigio en la sociedad. Por ejemplo, el libro que rescata la lengua ckunza de Lehnert, Reyes y Siales (1997).

Frente a un contexto de políticas lingüísticas impuestas por el Estado y de co-dependencia de la academia, el hecho de que los atacameños tuvieran la osadía de auto-convocarse y auto-constituirse en un consejo lingüístico es un acto de rebeldía frente al *status quo* establecido. Este consejo que desde sus orígenes tuvo una actitud decolonizadora y anti-hegemónica que fue autorregularse, constituirse con la venia de sus pares y de hacer una hoja de ruta de acuerdo a sus necesidades, es desarrollar su propia *razón des-colonial* (Maldonado-Torres, 2007, p. 69). Esta razón les ha permitido tomar el control de sus saberes, heredado de sus ancestros, y rescatarlos para la posteridad. Eso es lo que hacen al desarrollar sus propios diccionarios de topónimos de la lengua ckunza, entre muchas otras recopilaciones. Estos esfuerzos han logrado un cambio social ya que antes del año 2010, era muy poco lo que se sabía del ckunza. Hoy, se enseña en todos los niveles educativos, hay páginas web, apps y material didáctico desarrollado por los mismos atacameños. Todo ello evidencia el trabajo colaborativo autoconvocado de los atacameños y su consejo lingüístico.

La decolonización de saberes y la ciencia indígena Lickanantai

Reyes (2015, 2017) afirma que el ckunza no está muerto, sino que solo está dormido. La cultora atacameña también sostiene que se comunica con sus ancestros muertos y con la naturaleza por medio del ckunza. Reyes destaca la conexión que tiene la comunidad con la naturaleza y su asociación con la lengua afirmando que cuando nombra a un volcán, su padre está haciéndolo en ckunza. Todo ello suena incivilizado al oído occidental seguidor del método científico ya que la comunicación aceptada en la actualidad es con los humanos capaces de interactuar con el otro en una actividad de corte dialógico. Sin embargo, la comunicación con seres que no están ya presentes o que no pueden interactuar suele ser cuestionada. Ello, de acuerdo a Walsh (2008, p. 138) y Chivi Vargas (2007), se conoce como *colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma*. En este eje, de carácter binario naturaleza/sociedad, se descarta lo mágico y espiritual propio de las culturas ancestrales y que rescata Reyes (2015, 2017). Por el contrario, prima la objetivización y subyugación de la naturaleza por medio de la monetización de los recursos que provee la madre tierra por medio del extractivismo que han contaminado el medio ambiente atacameño, una deidad en esa cosmovisión, y dividido a sus comunidades gracias al trabajo realizado por las empresas multinacionales que fueron introducidas al país durante el gobierno militar gracias al modelo neoliberal (Harvey, 2015; Torrico-Ávila, 2016). Este modelo traerá desarrollo económico y social a todos los chilenos, de acuerdo con los gobiernos que firmaron los correspondientes acuerdos económicos (Thieme, 2013).

Tomando en cuenta que la investigación occidental y sus prácticas han inferiorizado al indígena de manera discursiva argumentando que son genéticamente inferiores (Renee, 2007, p. 130) y, de manera práctica, poniéndolos en exhibición en zoológicos (Bradford y Blume, 1993) haciendo uso de su superioridad jerárquica del

hombre blanco propia del pensamiento colonialista e imperialista (Walsh, 2007), más aún, Smith (1999, p. 1) denuncia los excesos cometidos en nombre de la ciencia bajo el modelo colonial argumentando que “las formas en que la investigación científica está implicada en los peores excesos del colonialismo permanece como un potente recuerdo en la historia de los mundos colonizados. Esta es una historia que ofende el más profundo sentido de la humanidad”, se hace pertinente que los grupos minoritarios reivindiquen sus prácticas ancestrales de creación de saberes que emanan desde sus cosmovisiones y que así, se desarrolle un diálogo de saberes (Comboni y Juárez, 2013, p. 19). Este diálogo de saberes se transforma en un rescate de sus propias prácticas y conocimientos que se oponen a las formas impuestas por el método eurocentrista. Arévalo (2013, p. 53) ejemplifica lo anterior argumentando que “el paradigma indígena de investigación surge de una crítica al colonialismo y al imperialismo y su relación con el conocimiento occidental”. Entonces, esta manera de investigación apunta a observar las problemáticas y visiones de mundo propias de las comunidades desde la visión y los objetivos de la misma (Smith, 1999, p. 39), buscando enfocarse en los saberes y prácticas ancestrales propios de los grupos indígenas como agentes activos en los procesos de creación de conocimientos a diferencia de la perspectiva de objeto de estudio al cual lo subyugaba el método científico eurocentrista.

De esa forma, se puede reconocer que la observación de saberes ancestrales aplicada por la comunidad atacameña en su trabajo de revitalización lingüística, siendo esta un proceso de decolonización del pensar, sigue los pasos entregados por Chilisa (2012) y Laenui (2000) y que recoge Arévalo (2013, p. 56-57). Ellos son el descubrimiento y recuperación, duelo, *dreaming*, compromiso y acción. Entonces, cuestionar una política lingüística impuesta por el Ministerio de Educación chileno y proponer la propia, es una forma de decolonización en la que los atacameños se dan cuenta que pueden tomar el control de la lengua que van a promover en su comunidad como parte de la identidad propia de su etnia y que estaba siendo postergada

en beneficio de lenguas extranjeras de origen imperialista como lo es el inglés (Phillipson, 1992).

El resultado de este descubrimiento es el recuperar lo propio que es el legado de los ancestros y la riqueza de su cultura. La siguiente etapa es el duelo al que se enfrentan los atacameños al darse cuenta que su lengua no es parte del currículum educativo y que ingresar la lengua a él tampoco será un proceso fácil. Ellos se sienten decepcionados frente a esta sentencia (Segovia, 2015, 2017). Posteriormente viene la etapa de *dreaming*, o ensoñación, en la que miran al pasado y presente de su identidad *Licaknantai* y desean un futuro que les permita mostrar su identidad atacameña por medio de su lengua. Este deseo se transforma en un compromiso propio y con la comunidad el que se materializa en las actividades organizadas por el consejo lingüístico. La etapa final es la acción en donde se plasman los productos del trabajo realizado por la comunidad. Tales como clases y material educativo (Torrico-Ávila, 2017). Todo ello ha traído la transformación social de la comunidad *Lickanantai*, aquella que en el pasado fue informada de que su lengua no sería enseñada en las instituciones educativas chilenas por estar extinta y, considerando las palabras de Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013, p. 14), “[d]esplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad”, hoy y desde el 2010, ha pasado a formar parte del día a día del atacameño en sus aulas, hospitales, aeropuerto, bibliotecas, en apps, libros, charlas nacionales e internacionales y publicaciones. Sin embargo, la comunidad y el consejo tienen muchos planes para realizar y seguir transformando su contexto en torno al *ckunza* desde dentro y con la participación de todos los actores que la conforman, incluyendo a la naturaleza como uno de los actores principales.

A continuación, posterior a la *decolonización del pensar*, viene la ciencia indígena en la que “los procesos son: percibir, pensar, conocer, actuar y sistematizar los aprendizajes de los pueblos indígenas” (Arévalo, 2013, p. 60). Un ejemplo de ello en la cosmovisión *Lickanantai*, es el estudio del *ckunza* realizado por el cultor atacameño,

Tomas Vilca (2015). El cultor, un pastor que creció con ancianos que hablaban la lengua, hipotetiza que el ckunza, una lengua tosca según Schuller (1908), proviene de los sonidos de la naturaleza, del viento en la montaña, del corte de la leña, de ruido del río en las piedras. Luego, el cultor entrega ejemplos fonéticos y lexicales. Todos estos estudios realizados por el atacameño fueron revisados y reafirmados por los abuelos de la comunidad. Posteriormente, el cultor generaliza esa regla a otros vocablos en ckunza y los ingresa a una guía de trabajo para la enseñanza de la lengua en la comunidad en general, como para profesores interculturales bilingües dictado por la Universidad Arturo Prat-Chile.

Finalmente, con el fin de explorar la cocreación de saberes comunitarios, específicamente aquellos relacionados con el ckunza, acudo al trabajo de Wilson (2008, 2001) quien propone cuatro lineamientos para la construcción de un paradigma:

Ontología o la explicación sobre la naturaleza de la realidad y la respuesta a la pregunta por el ser y la existencia; epistemología o la forma como se genera y valida el conocimiento; metodología o el camino del pensamiento para comprender, reflexionar, analizar e interpretar la realidad y; finalmente, la axiología o el conjunto de posiciones éticas y morales del investigador.

En el ejemplo del ckunza, el cultor Tomas Vilca nos entregó una hipótesis del origen del ser del ckunza vinculándolo con la naturaleza. Posteriormente, el cultor entregó ejemplos y los explicó usando la fonética y el léxico. A continuación, expandió su hipótesis a más vocabulario del ckunza para hacer generalizaciones las cuales fueron validadas por los abuelos de la comunidad. Finalmente, el trabajo del cultor es de observador involucrado con el objeto de estudio ya que es miembro activo de la comunidad participando en rituales, pagos, carnavales, limpieza de canales propias de los *Lickanantai*. Sin embargo, él sigue una metodología propia y acude a los sabios de la comunidad para confirmar sus resultados. Su motivación por rescatar la identidad ckunza se ha convertido en su trabajo y las investigaciones

que ha emprendido, lo han transformado en un atacameño respetado por su comunidad debido al compromiso y responsabilidad con que lo ha hecho por años realizando grandes aportes a los *Lickanantai* gracias a su ahínco y compromiso. Estos esfuerzos han permitido llevar el ckunza a todos los ámbitos de la sociedad chilena y fuera de los límites de la región donde habita la etnia.

Conclusión

El propósito de este artículo, que se ha alineado a la interculturalidad crítica de Walsh (2008) y Tubino (2004), ha sido dar cuenta de las prácticas insurgentes de los atacameños que buscan enseñar la lengua originaria de los *Lickanantai* que es el ckunza. Este objetivo se ha logrado gracias al acercamiento que se ha tenido con la comunidad y consejo lingüístico desde el 2015, comprensión de sus problemáticas y a la revisión literaria. En consecuencia, hemos elaborado en la decolonización epistémica, o decolonización del saber, que han realizado los atacameños al cuestionar una política lingüística de origen colonialista e imperialista que los subyugaba. Esta problematización tensiona la relación con el Estado chileno representado por el Ministerio de Educación, gatillando, por consiguiente, el quiebre de la colonialidad del poder impuesto sobre ellos. Posteriormente, la decolonización del saber realizada por los atacameños los llevó a la autoregulación que les permitió implementar un autoconvocado consejo lingüístico. Este constructo les dio el espacio de liberación para realizar las actividades de revitalización lingüística desarrolladas en forma colaborativa dentro de su comunidad. Estas actividades han sido tan exitosas que han publicado material didáctico, dictado capacitaciones a educadores tradicionales y público en general, desarrollado apps para el aprendizaje en línea, entre muchas otras actividades. Lo anterior es evidencia del rescate de los saberes ancestrales y comunitarios que fue logrado por medio del ejercicio de descubrimiento y recuperación,

duelo, *dreaming*, compromiso y acción. Posterior a ello, los cultores atacameños fueron capaces de realizar su propia ciencia *Lickanantai* con la que lograron rescatar, observar, y difundir su lengua originaria. Esta lengua que los une a sus ancestros, al buen vivir y a la naturaleza –un ejemplo de la decoloniadidad de la madre naturaleza–, permitiendo, finalmente, que expresen su identidad por medio del ckunza.

La fortaleza de este ensayo está relacionada con reportar y rescatar el trabajo realizado por la comunidad *Lickanantai* y su deseo de rescatar su lengua originaria. Mientras que las limitaciones se relacionan con la carencia de observación de esfuerzos de decolonización realizados por esta etnia en otros ámbitos, tales como los culturales y de salud indígena. La contribución de este trabajo es no solo el aporte a la comprensión de las lenguas indígenas chilenas, sobre todo aquellas clasificadas como en vías de extinción, sino que también ha alumbrado nuevas direcciones en la problematización de los saberes de las comunidades étnicas locales, tal como lo es la decolonización del saber.

Bibliografía

Arévalo Robles, Gabriel Andrés (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En Robles, Gabriel Andrés, *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad* (pp. 50-78). Bogotá: Asociación Mundu Berriak.

Bitar, Sergio (29 de diciembre de 2004). Learn English, Says Chile, Thinking Upwardly Global. *The New York Times*. <http://www>.

nytimes.com/2004/12/29/international/americas/29letter.html?pagewanted=print&position=&_r=0

Bradford, Phillips Verner y Blume, Harvey (1992). *Ota Benga: the pygmy in the Zoo*. New York: St. Martin's Press.

Chilisa, Bagele (2012). *Indigenous Research Methodologies*. Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.

Chivi Vargas, Idón M. (14 de abril de 2007). Constitucionalismo: máscara del colonialismo. *Rebelión*. <https://rebellion.org/constitucionalismo-mascara-del-colonialismo/>

Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34027019002>

CONADI. (2008). *Convenio N. 169 Sobre Pueblos indígenas y Tribales en Países Independientes y su Implementación en Chile*. <https://www.mop.cl/asuntosindigenas/Documents/convenio169.pdf>

Decreto N° 081. Reglamenta Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje del Idioma Inglés en la Enseñanza Básica y Media de los Establecimientos Educativos Regidos por el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, DE 1998, del Ministerio de Educación y por el Decreto Ley N° 3.166, DE 1980. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 16 Marzo 2004.

Decreto 280. Modifica Decreto N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación. Promulgación 20 julio 2009.

Eagleton, Terry (1991). *Ideology: an introduction*. London/New York: Verso.

Fernández, Víctor (2010). *Lenguas en el norte grande de Chile: antecedentes históricos y situación actual*. *Tinkuy*, (12), 121-142. Montreal: University of Montreal.

Foucault, Michael (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.

Gramsci, Antonio (1971). *Selection from the prison notebooks*. New York: International Publishers.

Harvey, David (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Laenui, Poka (2000). Processes of Decolonization. En M. Battiste, *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (pp. 150-159). Vancouver: UBC Press.

Lehnert, Roberto, Reyes, Wenceslao y Siares, Juan (1997). *Rescate y Recopilación de la Lengua Kunza*. San Pedro de Atacama.

Louis, Renne Pualani (2007). Can You Hear us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies. *Geographic Research*, 45(2), 130-139.

Macartney, George (1773). An Account of Ireland in 1773 by a Late Chief Secretary of that Kingdom. *cited in Kenny, Kevin (2006)* (p. 55). Ireland and the British Empire: Oxford University Press.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). La descolonización y el giro des-colonial. *Comentario Internacional* (7).

Mostny, Grete (1954). Survey in Peine. An Atacameño Village in Chile. *American Anthropologist*. Volume 52 (2), pp. 296.

Nardi, Ricardo (1979). El Kakán, lengua de los Diaguitas. *SAPIENS* 3, Chivilcoy.

Pardo, M. (1995). Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales*, (11), 90-123.

Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, VI(2), 342-386.

Renee, Louis (2007). Can You Hear us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research. *Geographical Research*, June, 45(2), 130-139.

Reyes Aymani, Rubén (22 de diciembre de 2015). Presentación del proyecto del Consejo Lingüístico Kunza. Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza. San Pedro de Atacama-Chile.

Reyes Aymani, Rubén (2017). Presentación del proyecto del Consejo Lingüístico Kunza. En E. Torrico-Ávila (2015) *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*. Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Segunda Edición.

Reyes, Ilya (22 de diciembre 2015). La lengua Kunza: aproximaciones en lengua Kunza. Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza. San Pedro de Atacama.

Reyes, Ilya (2017). La lengua Kunza: aproximaciones en lengua Kunza. En E. Torrico-Ávila, *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza* (2da edición). Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Rivarola, José Luis (2001). Sobre la historia de los contactos de lenguas en el área andina. *El español de América en su historia* (pp. 123-157). S/d.

Rubilar, Luz, y Ruiz, Carlos (2008). *El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada Althusseriana* [Tesis de posgrado]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518>

San Román, Francisco (1890). *La lengua Cunza de los naturales de Atacama*. Santiago, Chile: Imprenta Gutenberg.

Schuller, Rodolfo (1908). *Estudio de la Lengua de los Indios Lican Antai (Atacameños)- Calchaqui*. Santiago: Imprenta Cervantes.

Segovia, Bartolo W. (22 de diciembre 2015). Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza. Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza. San Pedro de Atacama.

Segovia Bartolo, W. (2017). Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza. En E. Torrico-Ávila (2015) *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*. Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Segunda Edición.

Smith, Linda T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Shohamy, Elana (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London/New York: Routledge.

soychile.cl. (04 de junio de 2015). Calama: lanzan libro infantil para el rescate de la cultura Lickanantai. *Soycalama.cl*. <https://www.soychile.cl/Calama/Sociedad/2015/06/04/326519/Calama-lanzan-libro-infantil-para-el-rescate-de-la-cultura-Lickanantai.aspx>

Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. UK: Cambridge University Press.

Thieme, Roberto (5 de septiembre de 2013). *Mentiras Verdaderas* [Video]. YouTube. [Programa completo]. <https://www.youtube.com/watch?v=cUm3aBbmCOM>

Torrico-Ávila, Elizabeth (2016). *Discursive construction of the English language policy implemented in Chile (2003-2010)* [Tesis de doctorado]. University of Southampton.

Torrico-Ávila, Elizabeth (2017) *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*. Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Segunda Edición.

Tubino, Fidel (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima: Red PUCP.

Tubino, Fidel (enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Trabajo presentado en Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

Vaisse, Emilio, Hoyos, Félix y Echeverría y Reyes, Aníbal (1896). *Glosario de la lengua atacameña*. Santiago: Imprenta Cervantes.

Vilca, T. (22 de diciembre 2015). Reconstruyendo el Kunza: Estrategias para revitalizar la lengua Kunza. Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza. San Pedro de Atacama.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152.

Wilson, Shawn (2001). What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-180.

Wilson, Shawn (2008). *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax: Fernwood Publishing.

Wright, Sue (2004). *Language Policy and Language Planning: from nationalisation to globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Žagar, Tina (31 de marzo de 2020). Learn, Un-Learn, Re-Learn: Covid 19 Crisis a Good Time to Reflect the Way We Learn. *Center of Excellence in Finance*. Recuperado de <https://www.cef-see.org/blog/learn,-un-learn,-re-learn-covid-19-crisis-a-good-time-to-reflect-on-learning>.

La educación patrimonial desde la interculturalidad crítica

Marcela Emilia Díaz

Introducción

En la actualidad, el patrimonio cultural en general, y en este caso el patrimonio arqueológico, constituye un tema importante en la agenda estatal y académica de los países sudamericanos. Desde el punto de vista gubernamental, es objeto de políticas públicas tendientes a generar desarrollo económico a través de la promoción de la actividad turística. En el ámbito académico, suscita interés por su relevancia en conflictos vinculados con los derechos de los pueblos originarios sobre sus tierras, así como también respecto al manejo del entorno ecológico y sociocultural afectado por los avances de ciertas actividades económicas, que no coinciden con la forma de vida de las comunidades afectadas (Prats, 2003; Hernández Llosas, et al., 2009).

Una de las razones de esta creciente atención es la demanda de nuevos mercados, lo que presenta al patrimonio como un campo fructífero a ser explotado económicamente. Como lo señala García Canclini (1992), la atracción de las sociedades modernas por el

pasado, y su *mercantilización*, pone en evidencia un sistema de vínculos entre las instituciones culturales y las estrategias de inversión y valoración del mundo comercial y financiero. Esto se manifiesta tanto en las iniciativas que han desarrollado las administraciones locales y nacionales, como en el interés de los profesionales en participar en el diseño y gestión de proyectos turístico-patrimoniales (Prats, 2003; Hernández Ramírez, 2011). Tales proyectos, basados en la promoción de lugares y circuitos culturales turísticamente *rentables*, buscan *activar* o *poner en valor* determinados bienes culturales para contribuir al “desarrollo sustentable” de las comunidades locales, que dan a conocer su patrimonio para explotarlo, divulgarlo y conservarlo (Prats, 2003, 2005).

Los proyectos de patrimonialización, asimismo, se encuentran cuestionados cuando se revelan las estructuras e intereses de poder que subyacen a los mismos, y los efectos del discurso patrimonial en la producción de identidades (Prats, 2005; Del Mármol Cartañá, 2010). En su mayoría, dirigidos y diligenciados por las administraciones gubernamentales, con la colaboración de *técnicos* especialistas formados tanto en el ámbito patrimonial como en el turístico, estos proyectos no cuentan con la participación informada de las comunidades locales que *con-viven* con esos patrimonios. E incluso, aun siendo informadas de tales intervenciones, las comunidades locales llegan a tener, en el mejor de los casos, un rol secundario, pues no se plantean modelos de gestión comunitaria de esos patrimonios (Prats, 2003; Hernández Ramírez, 2011).

Un inconveniente mayor puede distinguirse si consideramos al Patrimonio como un sistema de representación cultural que se basa en la externalidad cultural, y los procesos de puesta en valor como íntimamente relacionados a la producción de identidades (Prats, 2005; Almudena, 2009). Los procesos de activación patrimonial, promovidos por las administraciones gubernamentales, a través de políticas públicas, cuentan con el apoyo de grupos de interés económico-financiero y académico que, en el proceso de exhibición que estos conllevan, tienden a privilegiar ciertos significados de los

elementos a ser patrimonializados sobre otros, anulando la multivocalidad, y ofreciendo una interpretación única de los mismos (Del Marmol Cartañá, 2010).

En los últimos años, los gestores patrimoniales han llevado a cabo enormes esfuerzos para contrarrestar las críticas acerca de la participación social en los proyectos de puesta en valor del patrimonio cultural. El argumento central que sustenta esta necesidad es que “el patrimonio pertenece a todos”, y por ello, es importante *democratizar la cultura* (Quintero Morón, 2011). En tal sentido, llevar adelante esta prerrogativa supone promover el acceso y la difusión del patrimonio a través de lo que se conoce como *educación patrimonial* (Castro Fernández y López Facal, 2017).

En el presente trabajo, se buscará reflexionar acerca de la educación patrimonial desde la interculturalidad crítica. La interculturalidad crítica resulta una perspectiva significativa para analizar cómo se enseña el pasado, particularmente en el marco de proyectos de puesta en valor de sitios arqueológicos, donde los discursos arqueológicos son promovidos a través de distintas acciones educativas. El objetivo es construir un campo analítico para poder desarrollar mis investigaciones doctorales en torno a la educación patrimonial, considerando las formas en que se vinculan estos proyectos patrimoniales con las comunidades donde se encuentran, y su interrelación con los procesos cotidianos de construcción y naturalización de identidades. Para llevar adelante esta reflexión, se propone situar las consideraciones de la autora en relación a sus experiencias e intereses dentro de la disciplina arqueológica y en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Catamarca.

Sobre mi interés en el patrimonio y en la enseñanza del pasado

Preguntarme por el patrimonio y cómo se enseña el pasado deviene de un largo proceso de cuestionamientos que he emprendido hace

unos años, a partir de mi investigación de grado, vinculada al rol de la arqueología en el conocimiento sobre el pasado y el discurso arqueológico en la construcción de los patrimonios mundiales (Díaz, 2017).

El punto de partida de esa investigación estaba vinculado al discurso arqueológico en relación a los habitantes de aquellos lugares que la disciplina enunciaba como “sitios arqueológicos”, y sus prácticas, que eran entendidas por los expertos como “agravios”, o manifestaciones que alteraban el patrimonio en términos de conservación y preservación de esos sitios. En aquel entonces, animarme a preguntarme por las valoraciones de los/as arqueólogos/as acerca de los pobladores y sus prácticas, me condujo a pensarme en relación a la disciplina y a percibir la importancia que los relatos familiares habrían jugado en mi interés por el pasado y la arqueología. Fue en ese diálogo, con mis ancestros y en familia, que fue posible comprender que estas valoraciones respondían a lógicas distintas: mientras el discurso arqueológico hablaba de “basura” y destrucción del patrimonio, mi familia hablaba de creencias y formas de relacionarse con los ancestros. Los relatos familiares, entonces, se tornaron en mediadores para repensar el rol del discurso arqueológico –y las instituciones– en la construcción del patrimonio y los procesos de patrimonialización, movilizando preguntas como: ¿qué es el patrimonio cultural? ¿quién define qué es y qué no es patrimonio? ¿de quién es el patrimonio? ¿por qué y para qué el patrimonio debe ser cuidado y preservado?

El concepto de patrimonio se funde en el derecho romano haciendo referencia a la propiedad familiar heredable, es decir, a los bienes materiales que se heredan de una generación a otra (Hanisch Espíndola, 1981).¹ El Patrimonio Cultural, reseñando esa idea de herencia, sin olvidar su importancia económica como propiedad, ha sido

¹ Etimológicamente la palabra patrimonio deriva del latín patri: “padre” y monium: “recibido”, por lo que su significado más elemental supone asociarlo con la herencia que proviene del padre.

vagamente definido como el conjunto de objetos y manifestaciones producidos por el hombre, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, de gran valor identitario para un pueblo (Llull Peñalba, 2005; Tello, 2010). Decimos que su definición es vaga e imprecisa, pues la noción del Patrimonio Cultural ha cambiado a través del tiempo (Del Mármol Cartañá, 2010; Llull Peñalba, 2005; Martínez Yanes, 2006). En principio, el concepto se asoció exclusivamente a los bienes materiales, pero con el tiempo se fue refinando y se elaboró un complejo sistema de distinciones: patrimonio cultural/patrimonio natural, patrimonio material/patrimonio inmaterial, teniendo en cuenta las múltiples separaciones de occidente (Lander, 2000).

Algunos autores, han vinculado el concepto de patrimonio y la idea de su protección al surgimiento del Estado nación en la Modernidad, siendo un elemento cohesionador de un conjunto social crecientemente individualizado (Almudena, 2009). Otros, han presentado al patrimonio como un sistema de representación que se basa en la externalidad cultural, que habría servido a la sociedad urbano-industrial, las naciones y los imperios, como elemento de reconocimiento y autorrepresentación (Prats, 2005). No obstante, la mayoría de los intelectuales aseguran que el patrimonio está fuertemente vinculado a la identidad y la memoria individual y colectiva (Almudena, 2009; Criado, 2001; Llull Peñalba, 2005; Prats 2005).

Si pensamos en la matriz normativa del concepto de Patrimonio, podemos percatarnos del rol fundamental que cumplen las instituciones en la definición, control y gestión del Patrimonio Cultural. Dado que el patrimonio es definido y reconocido por instituciones jurídico-estatales, es el poder político –constituido primordialmente por las instituciones del estado, las provincias o los municipios, sus respectivos gobiernos, como también las organizaciones internacionales– el principal agente interviniente en los procesos de activación patrimonial (Tello, 2010). En este sentido, siendo que el patrimonio está constituido por aquellos elementos que son seleccionados como distintivos para un grupo y bajo determinados valores, en esta selección, no suele ser el conjunto social el que elige qué será declarado

su patrimonio. Esto significa que, si bien el patrimonio se presenta como algo que pertenece a todos y, por lo tanto, debería concebirse como un ámbito de preocupación comunitaria, en la discusión y definición de las políticas del patrimonio, no todos tienen las mismas posibilidades de participar, pues las mismas son elaboradas y ejecutadas por determinados sectores bajo intereses particulares (Kingman, 2004).

Para la definición del patrimonio, el poder político cuenta con la colaboración y labor de *técnicos* especialistas formados tanto en el ámbito patrimonial como en el turístico, y entre ellos se encuentran las/os arqueólogas/os (Prats, 2003; Hernández Ramírez, 2011). Por lo tanto, preguntarse sobre qué es el patrimonio y quién lo define nos conduce a repensar los vínculos entre la academia, los agentes turístico-culturales y los intereses gubernamentales, nacionales e internacionales, en su definición, y con ello en la promoción y naturalización de ciertas identidades (Díaz, 2017).

En este entramado patrimonial, las/os arqueólogas/os son los encargados del armado de discursivo de los patrimonios, dotando de sentido aquello que se asume parte de la herencia e identidad de los pueblos. Para ello, la arqueología construye su conocimiento mediante el disciplinamiento de las relaciones entre los *conocedores* (o sujetos cognoscentes) y su *objeto de conocimiento* a través del método, el cual presenta y representa al investigador como sujeto externo a lo que investiga (Haber, 2011a, 2011b). El método opera como el fundamento que garantiza la objetividad y la neutralidad del trabajo del científico, en tanto criterios de certeza, que convalidan el conocimiento que produce a expensas de otras formas de conocer (Ávila y Pohlenz, 2012). De esta manera, como parte de la ciencia moderna-colonial, la arqueología se estableció como una herramienta privilegiada de conocimiento del pasado, que naturalizó la demarcación epistemológica entre el conocimiento experto/vulgar, el razonamiento científico/sentido común, nosotros/otros, presente/pasado (Lander, 2000).

El modo que tiene la arqueología de concebir al otro (objeto-distante), niega la relación colonial de la disciplina con su objeto (Haber, 2011a). Los sujetos a quienes pretende describir la arqueología debieron ser despojados de su tiempo, su historia y sus cosas para ser objetos de conocimiento. El despojo fue un instrumento fundamental para negar los lazos entre las sociedades indígenas contemporáneas y los referentes materiales que las/os arqueólogas/os llaman “registro arqueológico” (Gnecco, 2009; Haber, 2014). Sin esos vínculos, fue posible construir una historia oficial común para las emergentes naciones, la cual requería que los indios quedaran plasmados solo en las vitrinas de los museos.

Sin embargo, el conocimiento producido por la arqueología, no solo ha significado la violencia epistémica del despojo en términos del lugar que le asignó al indígena en la historia de las naciones. En su reconversión postdisciplinaria, la disciplina arqueológica interviene decisivamente en la expansión mercantil: produciendo patrimonios que se insertan en el mercado turístico como elementos de disfrute y ocio, promoviendo la inversión de capital, actuando como intermediario entre las comunidades locales y los inversionistas en pos de su supuesto *desarrollo*, promoviendo y justificando la intervención y privatización de territorios a manos tanto de los estados como del gran capital, mediante argumentos acerca de la conservación y preservación de esos patrimonios (Haber, 2011a, 2014).

Desde estas reflexiones acerca de la disciplina arqueológica, en aquella investigación se planteó la necesidad de explorar el conjunto de intereses implicados en la patrimonialización del *Qhapaq Ñan* como Patrimonio Mundial (Díaz, 2017). Para lo cual se emprendió la deconstrucción de las fuentes etnohistóricas y las categorías arqueológicas, que sustentan la idea de que en el pasado existió un complejo sistema vial mediante el cual el imperio incaico extendió su dominio, y se analizó el proceso de selección de los tramos y sitios asociados para la elaboración de la propuesta institucional final de la Provincia de Catamarca, que se plasmó en la declaratoria de la UNESCO en el año 2014. La relevancia de las actividades comerciales inscriptas

en el discurso patrimonial, el análisis de las representaciones cartográficas; sobre el Qhapaq Ñan y la menoscabada participación de las comunidades asociadas a los lugares patrimonializados fueron aspectos que convergieron en la articulación entre las políticas estatales, las inversiones de empresas transnacionales vinculadas con la explotación de recursos naturales y el interés internacional en llevar adelante esta patrimonialización. De esta manera, las patrimonializaciones se entendieron como intervenciones territoriales donde confluyen múltiples agencias e intereses configurándose un complejo entramado geopolítico (Díaz, 2017).

Sobre mis experiencias en educación intercultural bilingüe

Entre los años 2017 y 2018, mi labor en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Provincia de Catamarca, dentro del Ministerio de Educación de la Provincia, me llevó a interesarme en otro tema: la educación.

A partir de mis experiencias en el campo educativo, el uso institucional de la palabra interculturalidad es una forma de instrumentalizar los vínculos con colectivos culturalmente diversos para favorecer la cohesión social (Ferrão Candau, 2013). La interculturalidad como política de Estado, se ha utilizado como un dispositivo de control y promoción de la diversidad y diferencia cultural para el mantenimiento de un orden biopolítico, que se fundamenta en la existencia y reproducción de una alteridad, bajo miradas paternalistas y asistencialistas (D'Amore y Díaz, 2020). Esta forma de instrumentalizar la interculturalidad en las políticas públicas es lo que Fidel Tubino (2005) ha denominado *interculturalismo funcional*, el cual “busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes” en pos de reproducir el modelo societal hegemónico (p. 3). La interculturalidad como recurso instrumental desvirtúa todo conflicto entre grupos diferenciados/estratificados, ocultando las responsabilidades institucionales

respecto de la subalternización de las otredades y promoviendo un discurso de integración que sitúa el conflicto en el otro (Maldonado y Del Valle, 2016).

La funcionalidad del interculturalismo está mediada por lo que María Berteley (2011) ha señalado en su análisis como políticas de *arriba hacia abajo*. La verticalidad que opera al definir las políticas públicas, los problemas, objetivos, acciones, metas y recursos, “por lógica” y “desde arriba” –o sea desde las instituciones y los expertos–, se materializan en diferentes programas y modelos de planeación, que carecen de reflexión crítica, reproduciendo prejuicios, que por ejemplo asocian la baja calidad educativa con la pobreza, y adoptan un carácter paternalista y misionero que hace que sus acciones tiendan a ser fundamentalmente prescriptivas (Berteley, 2011).²

Berteley (2011) también problematiza las aspiraciones de los programas orientados a mejorar y ampliar las oportunidades educativas para la población indígena, promoviendo relaciones igualitarias y respetuosas entre todos los integrantes de la sociedad mexicana. Ante estos objetivos, la autora advierte que se carece de atención hacia *la otra posición identificable*, es decir, se asume a la interculturalidad como conflicto entre proyectos educativos y sociales antagónicos, sin poder dialogar entre ellos. Por ello, Berteley (2011) señala la importancia de la participación de las comunidades en la definición, diseño, la operación y vigilancia de sus propias escuelas.

Quisiera detenerme, particularmente, en la “otra posición identificable”. Durante mi trabajo en la Modalidad de EIB de Catamarca, ante la lógica de la “implementación” de las políticas educativas “inclusivas” impartidas por los funcionarios ministeriales provinciales y nacionales, debí enfrentarme a grandes contradicciones, por la

² En este sentido, se puede comprender por qué las acciones de la Modalidad de EIB, tanto en la provincia de Catamarca como en general en la Argentina –y quizás en otros países en Latinoamérica, estuvieron –y están– destinadas exclusivamente a poblaciones indígenas, asociándose lo indígena con lo rural, centradas en capacitaciones para docentes y autoridades institucionales o la distribución de subsidios especiales (becas) para estudiantes indígenas.

falta de atención a los reclamos de los destinatarios de las mismas. Por esta razón, desde el equipo de EIB, se buscó construir espacios alternativos, en el formato de “mesas de diálogo”, focalizadas en recolectar testimonios de diferentes actores locales en torno a la problemática de la educación y la identidad en las comunidades indígenas (D’Amore y Díaz, 2020). Estas reuniones posibilitaron la articulación y participación de docentes y directivos escolares, padres/madres de estudiantes y referentes de comunidades originarias de las escuelas que entre sus alumnos/as tenían niños/as que se reconocían como indígenas. El objetivo de estos encuentros era discutir los objetivos y fundamentos de la EIB poniendo en conocimiento la normativa acerca de la Educación Intercultural Bilingüe vigente a nivel nacional desde la reforma de la Ley Nacional de Educación en 2006, y registrar las demandas y controversias locales respecto a la educación que se implementaba en las distintas instituciones escolares en relación a la identidad de los pueblos originarios. De aquellas *mesas de diálogo*, las llevadas a cabo en el ámbito institucional, es decir entre funcionarios y agentes estatales, fueron las más improductivas, agobiantes y dolorosas, no solo por el desconocimiento de los derechos adquiridos por las comunidades indígenas en materia de educación, sino por el descreimiento en su importancia y en la legitimidad de sus demandas. Las desigualdades se manifiestan allí, en esas pequeñas y subrepticias maneras de deslegitimar los reclamos, las personas, sus vidas y sus derechos. Recuerdo con tristeza, por ejemplo, que para poder llevar adelante reuniones con miembros de las comunidades indígenas, para diagramar acciones y elaborar un proyecto en común de la modalidad, debía costearlos personalmente, pues estos encuentros no eran autorizados institucionalmente.³ Con esto, quisiera destacar el grave inconveniente que supone la burocracia institucional para llevar adelante transformaciones

³ Incluso desde el EIB-Nación se me había ordenado que mi único vínculo con los miembros de las comunidades indígenas de la Provincia de Catamarca debía ser con la Referente catamarqueña del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), quien tampoco disponía de fondos para sus traslados.

necesarias del sistema educativo que garanticen los derechos de los pueblos indígenas.

Haciendo una evaluación de la EIB en la provincia de Catamarca, se podría decir que a la fecha se ha avanzado muy poco, justamente porque los mecanismos burocráticos están organizados y estructurados de tal manera que no se habilita un diálogo con los sujetos que se reconocen como miembros de comunidades indígenas –y mucho menos se dispone de los recursos necesarios para llevar adelante la apertura de estos–, ni se reflexiona acerca de los procesos a través de los cuales estos colectivos han logrado su reconocimiento ante el Estado como indígenas y su derecho a una educación acorde a su modo de ser-pensar y vivir en el mundo.⁴

Patrimonio + Educación = Educación patrimonial

Patrimonio y educación comparten aspectos relevantes. Ambos son objeto de políticas gubernamentales de carácter público dentro de la racionalidad moderno-capitalista de los Estados, que los han instrumentalizado para promover un sentimiento de unidad nacional dentro de territorios culturalmente diversos. Ambos son campos de disputas sociales y culturales.

Históricamente, los estados nacionales han hecho uso del aparato ideológico de la educación pública y del patrimonio cultural, con la intención política de establecer el monopolio sobre territorios y poblaciones, su control y administración. Mientras la educación promueve la homogeneidad social a través de la formación de ciudadanos, el patrimonio se erige como referente de una historia “común” a esa ciudadanía. Por eso, tanto el patrimonio como la EIB tienen un tratamiento similar desde las políticas públicas del Estado

⁴ A mediados de 2018, tras mi renuncia al cargo que ocupaba, como Coordinadora Provincial de la Modalidad de EIB de Catamarca, el equipo técnico se disolvió. Desde ese momento, no se ha trabajado institucionalmente, a excepción de la asignación de becas a estudiantes de pueblos indígenas.

y los programas de estudio de las universidades. Tradicionalmente la escolaridad y el patrimonio han configurado a los pueblos entrecruzando dos horizontes: el horizonte pasado/presente, en el permanecer con sus valores y tradiciones locales, y el horizonte futuro, de llegar a ser o estar parcialmente integradas, interrelacionadas, o autónomas, con respecto al Estado nación. La educación y el patrimonio se hallan dentro de esta configuración, donde también se imbrica el discurso científico provisto por la arqueología.

En la esfera internacional, la UNESCO, creada para definir las políticas globales acerca de la educación, la ciencia y la cultura, sintetizó un ideal de patrimonio y las formas en que se debiera enseñar, aprender y estudiar la diversidad cultural. Por ello, la Educación Patrimonial encuentra sus orígenes en la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural de la UNESCO* de 1972, en cuyos artículos 27 y 28 los Estados Parte se comprometen a desarrollar programas de educación e información para estimular la preservación y respeto por el patrimonio cultural y natural (Fontal Merillas, 2016). No obstante, es hacia fines de la década del noventa que la Educación Patrimonial se establece como un elemento indispensable para el abordaje integral del Patrimonio, a través de los programas de sensibilización y la participación comunitaria (Castro Fernández y López Facal, 2017).

Diversas experiencias en este campo han derivado en una variedad de enfoques y modelos acerca de la Educación Patrimonial (Fontal Merillas, 2016). Por ejemplo, en España, la Educación Patrimonial se ha institucionalizado mediante instrumentos normativos para promover el desarrollo y ejecución de proyectos educativos centrados en el patrimonio, y evaluar su rentabilidad en términos de conservación y participación social (Fontal Merillas, 2016). En Brasil, por su parte, la educación patrimonial se encuentra restringida a los museos (Teixeira, 2006) y los proyectos de licenciamiento ambiental de la Arqueología Contractual (Bezerra, 2017), entendiéndose a la educación patrimonial como una herramienta para la “alfabetización cultural”, en tanto fuente primaria de conocimiento y

enriquecimiento individual y colectivo, que posibilita al individuo comprender el universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en el que está inserto (Teixeira, 2006).

En la Provincia de Catamarca, son varias las estrategias educativas utilizadas en la ejecución de los proyectos de puesta en valor: muestras y talleres vinculados a las actividades dentro de los museos, capacitaciones para docentes y agentes turísticos acerca del pasado local, visitas guiadas escolares a los sitios patrimonializados, y talleres informativos y de participación comunitaria vinculados a la gestión (Casanueva et al., 2016; Gianfrancisco, 2015; Yapura et al., 2009). Estas iniciativas, promovidas por los organismos gubernamentales a nivel nacional, provincial y municipal, en conjunto con profesionales de equipos de investigación y/o proyectos de extensión, entre ellos arqueólogos/os y en muchos casos en articulación directa con los docentes de las escuelas locales, además de afianzar la noción de *patrimonio* y reafirmar el discurso patrimonial dentro de las comunidades donde estas se despliegan, se orientan a instalar una idea acerca de su valor y a proveer los conocimientos para su cuidado.

Lo que resulta significativo de todas estas propuestas es que la educación y la participación resultan constituirse en aspectos axiomáticos para la legitimación de las políticas públicas patrimoniales (Arrieta Urtizberea, 2011). Reconocer el papel que juega la educación patrimonial en el proceso de legitimación de los patrimonios permite comprender que el patrimonio porta una *dimensión política* que se manifiesta a través de la definición de las alteridades y sus intereses en la lucha por el control, tanto de los bienes culturales como en sus significaciones (Quintero Morón, 2011), y por lo tanto, como acción política, constituye un instrumento dinámico en el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social (Teixeira, 2006).

La educación patrimonial desde la interculturalidad crítica y la vinculación comunitaria

La interculturalidad crítica ofrece un campo reflexivo amplio para analizar las prácticas educativas del patrimonio al centrarse en las relaciones de poder, las desigualdades, las condiciones del diálogo y la transformación social. Se fundamenta en el cuestionamiento de la diferencia que se manifiesta en situaciones concretas atravesadas por relaciones de poder y desigualdades, las cuales devienen de un proceso socio-histórico de larga duración entre diferentes grupos sociales –étnico-raciales, de género, orientación sexual, etc.–, apuntando a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir nuevas relaciones entre esos *diferentes*, lo que supone empoderar a aquellos que históricamente fueron considerados inferiores (Diez, 2004; Ferrão Candau, 2010, 2013). En este sentido, la interculturalidad crítica puede ser vista como un proyecto ético-político, que reconoce el problema estructural-colonial-racial, y su ligazón al capitalismo del mercado en la producción y reproducción de las condiciones de “exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados”, como así también las prácticas que han naturalizado “la diferencia ocultando las desigualdades” (Walsh, 2012, p. 66).

Desde esta perspectiva, las estrategias educativas patrimoniales, proyectadas por los gobiernos y los especialistas a través de los proyectos de puesta en valor del patrimonio, en las cuales se inscriben los discursos y prácticas disciplinares de la arqueología, pueden ser analizados como prácticas concretas donde se producen, fomentan y reproducen estas desigualdades. Y en este sentido, adquiere importancia examinar las formas en que las/os arqueólogas/os se relacionan con las comunidades donde se encuentran esos patrimonios.

La educación patrimonial, respecto de las comunidades vinculadas con los elementos a ser patrimonializados, mantiene una

política de la identidad-diferencia al definir *quiénes son* para recibir esa educación y *en quiénes* se van a convertir con esa educación. De esta manera, se traza una trayectoria escolar, en la que se determina una selección de criterios y categorías para pensar el mundo y actuar en él, dentro del marco de un régimen de cuidado de los patrimonios culturales promovido desde el poder estatal y académico de la ciencia moderna.

La idea de patrimonio programada por los gobiernos y los expertos reduce la complejidad del entorno material (tensiones entre lugares, memorias y subjetividades) y el entorno humano (las comunidades locales). Esta reducción está fundada por el estereotipo logocéntrico de que el saber cotidiano, en este caso los llamados *saberes locales* de las poblaciones que *con-viven* con ese entorno, es vulgar frente al conocimiento experto de la ciencia (Ávila y Pohlenz, 2012; Concheiro et al., 2011; Delgado y Rist, 2016). Bajo este supuesto, la intención de muchos talleres de capacitación y concientización realizados por los especialistas en gestión patrimonial, ha sido controlar lo que deben hacer las comunidades locales respecto a su patrimonio histórico-cultural, demostrando que ellas *saben muy poco* y que por sí solas no pueden protegerlo ni conservarlo. Estas acciones, llevan implícita la lógica instrumental hegemónica y unidireccional de que la ciencia debe contribuir *piadosamente*, a través de la enseñanza del conocimiento que produce, al bienestar o *desarrollo* de las comunidades (Ávila et al., 2016). Por ello, es frecuente apreciar que los proyectos de patrimonialización, demarcados por el canal de una comunicación científica, se vean reducidos a dos variables: el desconocimiento y el desinterés. El desconocimiento dado por la falta de acceso de la comunidad a la información científica, y el consecuente desinterés de las comunidades en su patrimonio, de allí la necesidad de *sensibilizar* mediante estrategias educadoras ante las deficiencias de las políticas culturales locales. La operatoria de estas dos variables reproduce el síntoma del estereotipo diagnosticado a la vulgaridad, simpleza y pobreza tanto de las comunidades como de sus saberes locales y ancestrales.

Sin embargo, desde las comunidades, el desconocimiento y el desinterés percibido por la academia y la institucionalidad, no es una *enfermedad a tratar*, sino un reflejo de *formas de vida distintas* a los modos consumistas del estilo de vida occidental –en el cual el patrimonio es concebido como una mercancía (Ponce et al., 2018). Por ejemplo, durante mis experiencias en trabajos de campo en proyectos arqueológicos o trabajando en la modalidad de EIB, he podido observar que los/as niños/as mantienen vínculos lúdicos con el lugar, en ese mismo lugar también pastan las ovejas de un campesino, y una familia tiene allí un puesto donde cultiva, todos ellos/as sabiendo que ese lugar es un Antigal donde viven los antiguos y los ancestros; pero desde el discurso patrimonial, al contrario, esas relaciones y prácticas; son categorizadas como ignorancia; por omitir e invisibilizar lo que para la ciencia arqueológica y patrimonial es un sitio arqueológico con ocupaciones humanas pretéritas.⁵ Por eso, en muchas localidades es habitual enfrentarse con cierto desinterés de la comunidad sobre temas especializados en patrimonio y arqueología. El acusado desinterés quizás solo deviene de no apreciar a esos lugares como arqueológicos o como reservorio de conocimiento científico del pasado.

En estos proyectos patrimoniales, una de las preocupaciones que más se esfuerzan por solucionar las investigaciones académicas y los gestores culturales del sector estatal, es el problema de *cómo incorporar la participación de la comunidad* en los planes de manejo del patrimonio cultural (Ponce et al., 2018). Esta dificultad nos sitúa en la problemática de la vinculación comunitaria: ¿de qué manera interactúan los investigadores y gestores culturales vinculados a los proyectos de patrimonialización con las comunidades locales? ¿qué lugar ocupan sus saberes en estos proyectos? ¿por qué se busca su participación?

⁵ En el noroeste argentino, los Antigales son los lugares donde habitan los antiguos y los ancestros. No solo son espacios, sino que comprende a los objetos materiales, los elementos del paisaje y sus memorias.

En los últimos años, la participación comunitaria se ha vuelto un elemento clave en la legitimación de estos proyectos patrimoniales. El ideal democrático de las políticas públicas, ha generado que, desde las instituciones estatales, las universidades y las empresas privadas; se desplieguen mecanismos de socialización de estos proyectos para llegar a obtener el consenso y la licencia social. De esta manera, la participación se utiliza como *slogan* para desactivar cualquier tipo de resistencia, disolviendo las conflictividades y contradicciones que conlleva toda política pública. Por ello, en la mayoría de las activaciones patrimoniales, las/os investigadores y gestores se esfuerzan por saber cómo hacer participar a la comunidad local, sin saber y reflexionar acerca de cómo ellos deben participar en la comunidad ni cómo vienen participando con las medidas tomadas. Los/as profesionales de la universidad y del Estado traen a cuestas las propuestas, el vocabulario y las decisiones a tomar en relación al patrimonio cuando llegan a las localidades de interés, y no suelen cuestionarse acerca de la naturaleza o pertinencia de su participación como profesionales/expertos/técnicos (Ponce et al., 2018). Su participación sucede desde el principio, cuando se formulan las estrategias de los proyectos y las hipótesis de trabajo. La comunidad local, en cambio, aparece como un objeto problemático de la proyección de la patrimonialización en torno a las estrategias de los trabajos de campo, su participación surge como desafío cuando los/as profesionales se enfrentan con ella (Ávila et al., 2016).⁶ Incluso, en muchos de estos proyectos, las comunidades locales tienden a ser percibidas como *objetos del deseo* a los cuales los profesionales deben conquistar, con el fin de incentivar en ellas una aspiración por proteger lo que se ha prefigurado como *su patrimonio* (Ponce et al., 2018).

Para sortear la cuestión de la participación comunitaria, algunos/as profesionales buscan promover talleres de coparticipación con las

⁶ Ávila et al. (2016) refieren a esta postura como una *visión proyectista*, en el que las investigaciones y proyectos, orientados a la inversión y desarrollo comunitario, parten de la vinculación comunitaria como herramienta para sortear y resolver problemas, en este caso, relacionados con la gestión de los patrimonios locales.

comunidades, con el fin de emprender instancias de diálogo colaborativas, orientadas hacia una coinvestigación (Ponce et al., 2018). A pesar de las buenas intenciones que tuvieran estos profesionales, al pretender convertir al otro en un investigador, este ya no participa en sus propios términos tradicionales y ancestrales, siendo el vínculo percibido desde un lucro intelectual *extractivo* (Ávila et al., 2016). Pero, además, la coparticipación promueve la adopción de términos y concepciones que provee el/a investigador/a en algunos miembros de la comunidad, contribuyendo a la legitimación del discurso patrimonial sobre el valor extralocal del patrimonio y la necesidad de la intervención del/a especialista para su cuidado (Galimberti, 2010; Montenegro, 2010). Aquí, es importante señalar el papel que genera el imperialismo lingüístico comunicado masivamente por las políticas culturales patrimoniales en los miembros de las comunidades locales. Pues, desde los proyectos patrimoniales, el único objetivo es hacer presentes a los *saberes locales* como precarizados en relación a la conservación de su herencia material pretérita, y por consiguiente, lo que se busca es favorecer la inserción laboral los *profesionales del patrimonio*, produciendo una quimera de reciprocidad entre los saberes ancestrales y el conocimiento experto científico (Ponce et al., 2018).

En este sentido, es necesario preguntarse sobre las maneras en que estos proyectos interactúan con la vida social-natural-material-espiritual de las comunidades locales, dónde se implementan y desarrollan. Es primordial tener una mirada reflexiva desde las/os profesionales acerca de los marcos teórico-metodológicos y prácticas que conllevan estas *intervenciones patrimoniales*. Y decimos “intervenciones patrimoniales” porque claramente las comunidades han vivido sin patrimonios durante siglos. En los proyectos de patrimonialización o puesta en valor del patrimonio, se parte de la idea de que existe un patrimonio, que los investigadores, profesionales y agentes estatales deben enunciar –y declarar– como depositario de una comunidad, más allá de sus deseos, saberes o formas de vida, y que su valor es universal y común a todos los pueblos (Haber,

2011a). Al respecto, se hace necesario descolonizar las metodologías de investigación –e intervención– disciplinarias, a través del diálogo intercultural, no porque haya que integrar los saberes locales a los discursos patrimoniales, sino porque a partir de las relaciones que entablamos *con otras formas de existencia* podemos abrirnos a pensar y reflexionar acerca de las relaciones de poder en las que se imbrican nuestras propias prácticas e investigaciones (Haber, 2011a; Smith y Schleef, 2016).

En ese diálogo, la propuesta de *ver con el otro* es una apuesta a generar transformaciones ante las relaciones desiguales que implican estos proyectos, y ello exige compromiso político (Martín-Barbero y Berkin, 2017). En la medida en que nos permitamos pensar nuestras propias trayectorias, experiencias y lecturas, en esa conversación *con el otro*, podremos redirigir nuestras preguntas, cambiar nuestras miradas y nuestros lugares de interpretación y acción. Es en la relación *con el otro* que podremos corrernos de la posición, que como dice Haber (2011a), ha fijado la disciplina para nosotros, los investigadores. Pero esto será posible solo si nos dejamos transformar en y por la conversación, en la relación con el otro, en ese *dejarse tocar* por los otros (Martín-Barbero y Berkin, 2017). Y una vez que estemos en ese proceso de transformación, desde el compromiso con ese otro, que ya no será tan diferente a nosotros, emergerán las empresas emancipatorias.

Conclusiones

El presente trabajo pretendió abordar la educación patrimonial desde la interculturalidad crítica, como campo de análisis y reflexión para pensar la enseñanza del pasado en relación con los discursos arqueológicos promovidos en el marco de proyectos de puesta en valor. Desde esta perspectiva, se propicia la apertura para reconocer las relaciones desiguales en las cuales se inscriben las diferencias entre los saberes locales y el científico. En esta línea, un análisis intercultural crítico

de las prácticas educativas patrimoniales debería contemplar: por un lado, la manera en que desde la disciplina arqueológica se promueven los patrimonios, a través de actividades educativas en el marco de proyectos de puesta en valor, por otro, en el análisis de las prácticas educativas en relación al conocimiento de los repertorios culturales que los patrimonios ponen en tensión. Para ello, es necesario considerar los vínculos entre los promotores de esos patrimonios y los diversos miembros de las comunidades locales, los marcos normativos existentes, y el rol que juegan las comunidades en la toma de decisiones acerca de lo que consideran o no patrimonio y su significado.

Hace tiempo que la política de Estado dictamina que el pueblo debe ser educado con respecto al patrimonio cultural de su provincia y/o nación. En este presupuesto, dos interrogantes se entrecruzan: ¿qué decide hacer la institución del patrimonio mediada por la educación con las comunidades locales?, y ¿qué hacen las comunidades locales escolarizadas con las decisiones que toma la institución del patrimonio? Entonces, desde estas preguntas, una futura investigación podría centrarse en las estrategias puntuales desplegadas por los proyectos de patrimonialización en el *hacer participar* a las comunidades locales y *cómo participan* las/os profesionales en y con las comunidades locales.

Bibliografía

Almudena, Gonzalo (2009). El Patrimonio: entre la memoria y la identidad de la modernidad. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, Año nº 17, (70), 89-97.

Arrieta Urtizberea, Iñaki (2011). Proyectos patrimoniales y museísticos en las sociedades democráticas y capitalistas: entre la

legitimación formal y la vinculación social. En Iñaki Arrieta Ur-tizberea (ed.), *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao, España.

Ávila, Agustín y Pohlenz, Juan (2012). *Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. Patrimonio bio-cultural saberes y derechos de los pueblos originarios* (pp. 63-79). CLACSO, INALI.

Ávila, Enrique León et al. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.

Bertely Busquets, María (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Bezerra, Marcia (2017). En el borde. Arqueología, educación patrimonial y derechos humanos en la Amazonía brasileña. En Cristóbal Gnecco y Adriana Schmidt Días, (comp.), *Crítica de la razón arqueológica: arqueología de contrato y capitalismo*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.

Casanueva, María Laura, Den Dulk, Mariana y Raffaele, Leticia (abril-septiembre de 2016). Conservación y planificación participativa: relevamiento y primeros talleres de reflexión y participación comunitaria en Lampacito y Santa María, Catamarca. *Novedades de Antropología*, Sección Libreta de Campo. Año 25, (80).

Castro Fernández, Belén y López Facal, Ramón (2017). ¿Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clío & Asociados* (24), 51-58.

Concheiro, Luciano, Couturier, Patricia y Almeida, Hiram (2011). Educación científica vs. Saberes locales: el reconocimiento de la ciencia indígena. En Ávila, León (ed.), *Desarrollo sustentable, interculturalidad y vinculación comunitaria*. Universidad Intercultural de Chiapas.

Criado Boado, Felipe (2001). La Memoria y su huella. Sobre arqueología, patrimonio e identidad. *Claves de Razón Práctica* (115), 36-43. Madrid.

D'Amore, Leandro y Díaz, Marcela Emilia (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), en prensa.

Delgado, Freddy y Rist, Stephan (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En Freddy Delgado y Stephan Rist (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes para la Sustentabilidad Alimentaria y el Desarrollo Sustentable*.

Del Màrmol Cartañá, Camila (2010). Pasados locales, políticas globales: los procesos de patrimonialización en el valle del Pirineo catalán. [Tesis de doctorado], dirigida por el Dr. Joan Frigolé Reixach. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/728/CDMC_TESIS.pdf?sequence=1

Díaz, Marcela (2017). Implicaciones patrimoniales: la declaratoria del Qhapaq Ñan como Patrimonio Mundial. 1ra edición. Ediciones del Signo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Diez, Marcela L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.

Fontal Merillas, Olaia (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436.

Ferrão Candau, Vera María (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos* 36(2), 343-352.

Ferrão Candau, Veraa María (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En Walsh, Catherine (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.

Galimberti, M. S. (2010). El patrimonio arqueológico y el pasado aborigen. Usos y significados del patrimonio en Catamarca. En Jofré, C. I. (ed.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro: patrimonio arqueológico en conflicto*. Argentina: Grupo Editor Encuentro, Ed. Brujas, Córdoba.

García Canclini, Néstor (1992). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.

Gianfrancisco, María Soledad (2015). Procesos naturales y culturales que inciden en la conservación del patrimonio arqueológico de Aconquija (Departamento de Andalgalá, Catamarca). Propuesta de plan de gestión cultural. *Anales del Museo de América*, 23, 48-72.

Gnecco, Cristóbal (2009). Caminos de la Arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad. *Boletín Museo Paranaense Emílio Goeldi* 4(1), 15-26. <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v4n1/v4n1a03.pdf>

Haber, Alejandro (2011a). Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean,

Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena de Antropología, Norteamérica*.

Haber, Alejandro (2011b). El lado oscuro del patrimonio. *Jangwa Pana. Suplemento 2011*. Universidad de Magdalena. Colombia.

Haber, Alejandro (2014). Interculturalidad epistémica y acción política en la arqueología poscolonial. Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: perspectivas desde Sudamérica. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara, 47-65.

Hanisch Espíndola, Hugo (1981). El patrimonio en el derecho romano, con notas en relación con su concepto en el derecho actual. *Revista Chilena de Historia del Derecho*, (8), 9-25.

Hernández Ramírez, Javier (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *PASOS*. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.

Castro, Mora et al. (2009). Conocimientos compartidos para la re-significación del patrimonio arqueológico en Argentina. En Jofré, Carina (ed.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro: Patrimonio arqueológico en conflicto*. Córdoba: Grupo Editor Encuentro, Ed. Brujas.

Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Llull Peñalba, Josué (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 175-204. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6656>

Maldonado Rivera, Claudio y Del Valle, Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: re-escribiendo la interculturalidad. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32646732010>

Martín-Barbero, Jesús y Berkin, Sarah Corona (2017). Ver con los otros: comunicación intercultural. Fondo de Cultura Económica.

Martínez Yanes, Celia (2006). *El Patrimonio Cultural: los nuevos valores, tipo, finalidades y formas de organización* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Historia del Arte. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1343/1647322x.pdf?sequence=1>

Montenegro, Mónica (2010). Los vivos y los muertos en las representaciones sociales sobre el patrimonio arqueológico. El caso de una comunidad educativa de la Puna de Jujuy. En Jofré, Carina (ed.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro: patrimonio arqueológico en conflicto*. Córdoba: Grupo Editor Encuentro, Ed. Brujas.

Ponce, Elsa, D'Amore, Leandro y Díaz, Marcela (2018). Biopolítica del Qhapaq Ñan: Reconversión de intereses e intervención territorial. En Alejandro Ruidrejo y Emiliano Venier (Comp.) *Gubernamentalidad y Biopolítica: contribuciones para una ontología del presente*. 1ª ed. Salta, Universidad Nacional de Salta.

Prats, Llorenc (2003). Patrimonio + turismo = ¿desarrollo? PASOS, *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*.

Prats, Llorenc (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35.

Quintero Morón, Victoria (2011). “El patrimonio pertenece a todos”. De la universalidad a la identidad, ¿cuál es el lugar de la participación social? En Arrieta Urtizberea, Iñaki (ed.), *Legitimaciones*

sociales de las políticas patrimoniales y museísticas. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.

Smith, Linda Tuhiwai y Schleef, Felipe (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 183-187.

Teixeira, Simonne (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización Cultural para la Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 133-145.

Tello, Andrés (2010). Notas sobre las políticas del patrimonio cultural. *Cuadernos Interculturales*, 8 (15), 115-131.

Tubino, Fidel (24-28 de enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*.

Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad Crítica y (de)colonialidad*. *Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

Yapura, María Claudia, Moralejo, Reinaldo A.; Couso, María Guillermina (2009). La conservación preventiva como estrategia de preservación: El Shincal de Quimivil como caso de estudio. *1er Foro Virtual de Arqueología y Patrimonio. El patrimonio Cultural en América Latina*. <https://es.scribd.com/document/50143589/Yapura-M-C-Conserv-preventiva-como-estrategia-de-preservacion>

Los saberes nahuas: análisis desde la interculturalidad y la decolonialidad

Fernando David Márquez Duarte

Introducción

En la discusión y estudios de la interculturalidad y la decolonialidad, los saberes indígenas son sumamente valiosos y relevantes. Los grupos indígenas han sobrevivido por miles de años alrededor de todo el planeta. En nuestra región del Abya Yala, hay y ha habido civilizaciones indígenas sumamente importantes, con ontologías, cosmovisiones y propuestas que son sumamente interesantes y que considero necesarias de entender y aprender de ellas para llegar a realidades y sociedades con mayor inclusión, justicia social, igualdad y, finalmente, bienestar.

Dentro de Mesoamérica, uno de los grupos indígenas más numerosos es el grupo náhuatl, mismo que es el grupo más numeroso de México actualmente. Se calcula que son alrededor de millón y medio de integrantes con cifras del 2010, sin embargo, esta cifra en la actualidad puede ser mucho mayor. Se encuentran en 12 estados: Puebla, Veracruz, Oaxaca, Morelos, Tlaxcala, San Luis Potosí, Guerrero,

Edomex, Hidalgo, Michoacán, Jalisco, Durango y CDMX (Museo Nacional de Antropología, n.d.-b).

El propósito de este ensayo es hacer un análisis de los saberes Nahuas, enfocándome en las formas de producción y socialización de los saberes ancestrales, comenzando por el análisis de su cosmovisión ancestral, para posteriormente continuar con el análisis del proceso de *tomar rostro* y los saberes del tonalámatl, especialmente.

Contenido

Interculturalidad y decolonialidad

Para comenzar a discutir los enfoques de interculturalidad y decolonialidad, es necesario entender de dónde surgen. Tanto la decolonialidad como la interculturalidad surgen como respuesta a la opresión colonial que fue impuesta por los países occidentales a los países *en desarrollo*, especialmente a nuestra región. Para este ensayo usaré *Abya Yala* para referirme a América Latina, como una forma decolonial de referirme a nuestra tierra, este término fue creado por los-as indígenas Puna/Guna que residen en lo que actualmente es Panamá (Del Valle, 2015). Ambos enfoques critican las formas de opresión que las élites han impuesto en nuestra región con la modernidad occidental, mismas que discutiré en los próximos párrafos.

Es importante discutir que la decolonialidad y también la interculturalidad critican las diferentes *colonialidades* impuestas en el Abya Yala, como la colonialidad del poder, la del saber, la del ser y de la naturaleza. La colonialidad del poder se manifiesta en el establecimiento de una estructura discriminatoria y opresora, donde los-as negros-as e indígenas son los más oprimidos, usando la raza como la base de relaciones de poder asimétricas y violentas. La colonialidad del saber, se refiere a la postura de que el conocimiento occidental es el único válido y el superior, marginando otras racionalidades epistémicas, conocimientos y saberes. También existe la colonialidad

del ser, que se ejerce deshumanizando a todas las personas que no encajan al modelo colonial occidental. Esta colonialidad da pie a la forma de Estado que se tiene en todos los países del Abya Yala, que en su mayoría han oprimido históricamente a los grupos indígenas, así como a las comunidades negras, deshumanizándolos y categorizándolos como incivilizados e inferiores. Una última forma de colonialidad es la de toda la vida en el mundo. Esta colonialidad destruye y se apropia de todas las vidas (animales, plantas, ríos, cerros, mares, etc.) justificándose en la premisa opresiva e insostenible de que toda la vida está para que el ser humano la explote para su beneficio (Walsh, 2008, pp. 136-138; Walsh, 2013, p. 26).

Otra forma de manifestación de la colonialidad del ser, por ejemplo, es la asimilación, que impuso una homogeneidad con base en la imagen de lo establecido por la modernidad occidental, destruyendo todas las otras culturas y perpetuando en las personas oprimidas una inferioridad inventada por occidente, requerida por los Estados modernos. Esto ha llevado en varios Estados a una interculturalidad simulada, que atenta en contra de la esencia de una verdadera interculturalidad, es decir, una interculturalidad crítica que cuestione las diferencias y desigualdades; impuestas por los regímenes coloniales occidentales. Una verdadera interculturalidad busca la construcción de sociedades que busquen la igualdad real, reconociendo las diferencias de los grupos socioculturales, para empoderar a los grupos que han sido históricamente oprimidos (Ferrão Candau, 2010, pp. 147-152).

Asimismo, la colonialidad del saber, que también se manifiesta, como lo dicen Delgado y Rist (2016), en la creencia de la ciencia occidental que sus postulados, métodos, teorías y estructura son universales, pregonando que solo la ciencia occidental tiene la razón, lo demás para la ciencia occidental es *no-ciencia*, es decir, algo inferior. Esto también se evidencia en la mayoría de las instituciones educativas en nuestra región, donde se asume una monoculturalidad, cuando, en los países del Abya Yala, hay cientos de diferentes culturas, por lo que es necesario generar otro tipo de educación, una que se

cuestione la falsa universalidad y neutralidad de los conocimientos, y prácticas educativas, que en la mayoría de los casos son coloniales (Ferrão, 2010, p. 158).

Al respecto, la interculturalidad ha hecho repensarse al pensamiento latinoamericano, desde sus experiencias y opresión colonial, ha logrado que se comiencen a revitalizar y legitimar los saberes indígenas (aunque aún considero que se necesita mucho más reconocimiento, aprendizaje y legitimación de los mismos). Asimismo, la interculturalidad ha hecho repensar el rol de los-as académicos-as, ya que es parte de la misma el adoptar un compromiso en apoyo a las luchas indígenas (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011)

Es relevante resaltar que, tanto la interculturalidad como la decolonialidad, realiza críticas al sistema económico capitalista neoliberal en el que vivimos en los países del Abya Yala, criticando la nefasta desigualdad que es causada por la concentración del capital de la globalización neoliberal. En cuanto al sistema político, se critica al Estado moderno con su sistema de democracia liberal representativa y aboga por democracias multiculturales, inclusivas y participativas (Tubino, 2005, pp. 1 y 2).

Finalmente, el proceso de decolonialidad se presenta como un proceso de humanización y liberación tanto individual como social, donde el objetivo es alcanzar una emancipación de las múltiples formas de opresión colonial (Dussel, 1973; Freire, 1970; Walsh, 2013, p. 54).

En las discusiones sobre decolonialidad, existen cosmovisiones y concepciones indígenas sumamente interesantes y relevantes como el *sentipensar* la tierra, que hace repensar nuestra relación e interacciones con todo lo que existe en nuestro mundo: animales, plantas, montañas, ríos, praderas, bosques, selvas, etc. Escobar (2016) presenta esta concepción con base en las experiencias y realidades de comunidades afrolatinas e indígenas ribereñas en lo que es ahora Colombia. El *sentipensar* la tierra y la naturaleza parte de una ontología diferenciada, de una cosmovisión alternativa a la visión mercantilista, capitalista y occidental de la tierra, mientras que esta

visión ve a la tierra y al medio ambiente como recursos para dominar, explotar y usar, el sentipensar entiende que todos los integrantes de la existencia son parte complementaria y necesaria para mantener la vida, por lo que es necesario un equilibrio, no una concepción enteramente antropocéntrica. El sentipensar está en sintonía con otras concepciones de pueblos indígenas del Abya Yala, como la de los grupo indígenas zapatistas de Chiapas: un mundo donde quepan muchos mundos (Escobar, 2016, p. 20). Esto también ha sido planteado por otros grupos indígenas y cosmovisiones como los pueblos amazónicos del Brasil, que Viveiros de Castro (1998) ha presentado como perspectivismo, donde animales y seres humanos tenemos el mismo tipo de alma, la piel es solamente un traje que usamos, pero somos el mismo ser. Esto también es planteado en la cosmovisión ancestral Nahua (León Portilla, 2006), con la concepción panteísta de la existencia, que se ve manifestada en la ontología de la creación del mundo por Ometéotl, misma que se discutirá más adelante. De esta manera, los elementos del equilibrio, de la convivencia, de la memoria, de la conexión con la tierra, de la autodeterminación y de la colectividad son centrales para las cosmovisiones y ontologías indígenas y afrolatinas discutidas.

Otra de estas concepciones es la del Buen Vivir. El Buen Vivir no acepta la universalidad impuesta por la modernidad occidental, al contrario, reconoce que hay múltiples historias. Asimismo, también se reconoce en esta concepción una diversidad de saberes, si bien no se rechazan los conocimientos occidentales, no se considera que sean los únicos legítimos. El Buen Vivir también se construye en armonía y con respeto a la naturaleza con una postura más biocéntrica, contraponiéndose a la visión etnocéntrica y antropocéntrica occidental, que cree que solo ellos tienen derechos y que la naturaleza solamente se entiende como recursos capitalizables y explotables (Gudynas, 2016, p. 7). La perspectiva del Buen Vivir es el *Sumak Kawsay*. *Sumak* es una palabra en el Quichua ecuatoriano y se refiere el pensamiento de una vida integral y buena, por otra parte la palabra *Kawsay* proviene del idioma Aymara boliviano, misma que se podría

traducir como *buen convivir*: es decir, una vida buena para todos en comunidad y de manera balanceada (Cabnal, 2010, p. 17).

El reconocer, legitimar y aprender de los saberes indígenas, como ya se ha mencionado son elementos cruciales de la decolonialidad, para desafiar las opresiones coloniales y llegar a formas más inclusivas, justas y equitativas de ser, de saber, de vivir, reconociendo las relaciones de poder opresivas del conocimiento occidental y la marginación de los saberes (Astor-Aguilera, 2010, p. 5; Bell, 1992, p. 14).

Saberes nahuas

Como he mencionado anteriormente, el objetivo de este ensayo es analizar los saberes nahuas del proceso de *tomar rostro* y del tonalámatl. Para comenzar a analizar estos saberes es relevante el tener una breve contextualización de la situación de los grupos indígenas en México en general.

Los grupos indígenas en México, desde 1970 han luchado por ser reconocidos como sujetos de derecho en la Constitución Mexicana, lográndolo con la reforma de 1992. Asimismo, la reforma de 2002 que reconoce su derecho a la autonomía para adquirir derechos diferenciados, así como han logrado el reconocimiento y acciones legislativas a favor de la protección de las lenguas indígenas (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011). Por otro lado es importante resaltar que existen tratados e instrumentos jurídicos internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas alrededor del mundo, como la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, así como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Del Valle, 2015; United Nations Declaration on Rights of Indigenous Peoples, 2007).

En cuanto a los saberes indígenas en México, los grupos indígenas primero exigieron y lograron el derecho a la educación bilingüe (en sus lenguas), así mismo han logrado que sus saberes sean reconocidos legalmente y han logrado que el Estado realice esfuerzos (aunque escuetos) para revitalizarlos, como la creación de museos,

formar promotores culturales, realizar publicaciones, etc., para adoptar así una posición por la interculturalidad, que aún está en la lucha (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011).

Ahora adentrándonos en los saberes Nahuas, es sumamente relevante estudiarlos, comprenderlos, legitimarlos y aprender de ellos ya que los Nahuas han sobrevivido la opresión colonial, del Estado y de las empresas transnacionales por siglos, por lo que sus saberes son sumamente valiosos *per se*. El aprender de sus concepciones y saberes considero que podría ayudar a llegar a una verdadera interculturalidad crítica que rompa con el sistema opresivo que vivimos.

Un primer aspecto crucial para entender los saberes nahuas, es analizar su cosmovisión. Según Florescano (2000), la cosmovisión son las ideas sobre el universo, la naturaleza y los seres humanos y se compone de: el origen del cosmos (cosmogonía), la composición y distribución del universo (cosmografía), las leyes que mantienen el equilibrio del cosmos (cosmología) y la función de los seres humanos en la Tierra.

La cosmogonía Nahua surge principalmente del mito de Ometéotl (con un importante enfoque panteísta), el dios creador, quien es una deidad dual, compuesto por Omecíhuatl (mujer) y Ometecuhtli (hombre). La cosmogonía ancestral Nahua relata cómo Ometéotl sostiene la naturaleza y el cosmos y está conectado con todo el cosmos y toda la vida en él, esta concepción es la *i-tlalamanca*, de Ometéotl surgen los cuatro tezcátlipocas (que se pueden considerar como manifestaciones o hijos-as de Ometéotl): Quetzalcóatl, Huitzilopochtli, Tezcátlipoca y Yayauhqui/Xipe Totec (Gutiérrez y Rico, 1996, p. 23; León Portilla, 2006, p. 9 y 10).

Debido a esta cosmogonía, los-as Nahuas siempre se han preocupado por preservar la naturaleza y han tenido un sentido colectivo de supervivencia y bienestar, ya que Ometéotl está conectado con todo, y todo el cosmos tiene parte de la esencia de Ometéotl, por lo que todo debe ser respetado y preservado como si fuera Ometéotl.

La cosmografía Nahua explica que existen trece cielos y nueve niveles del inframundo, dependiendo de la forma de muerte y cómo

vivió su vida la persona, esta va a uno de los diferentes cielos o niveles del inframundo, que es el Mictlán (León Portilla, 2006). En cuanto a la cosmología y la función de la existencia de la humanidad, es importante comenzar con cómo está concebido el surgimiento de la humanidad como la conocemos. Quetzalcóatl (uno de los cuatro *Tezcatlipocas*) tuvo que sacrificarse para crear a la quinta humanidad (que somos los humanos actuales). En la Estela III del Museo Nacional de Antropología se aprecia el corazón de Quetzalcóatl con su sacrificio para crear a la humanidad, del cual brotan tres gotas de sangre. Se cree que representa a la salida del hombre de las tinieblas y a su creación sustentada por el maíz. También se cree que una hormiga obsequió el maíz a Quetzalcóatl para que junto con la sangre de su corazón y los huesos que recoge del Mictlán (teniendo que morir para obtener los huesos), crease a la quinta humanidad, a los macehuales, para luego resucitar después de su sacrificio (González, 2014; Museo Nacional de Antropología, n.d.-a). De manera que para mantener el equilibrio del cosmos los Nahuas enseñaban una vida moral, así como practicaban sacrificio a sus deidades, así, la función de la humanidad era respetar una vida moral, darse para el bienestar de la comunidad y seguir los rituales a sus deidades.

La concepción panteísta y comunitaria de la cosmovisión Nahua es relevante para analizar sus saberes, ya que la racionalidad de estos surge de estos principios. Para los-as Nahuas existían sabios-as que, en la época ancestral, (cuando su deidad principal era Quetzalcóatl y no Huitzilopochtli, es decir, antes de Tlaacélel y de las escuelas como el Calmécac y Telpochcalli) eran las personas que transmitían la sabiduría y los saberes a los-as demás, estos sabios eran considerados *Toltecas* y/o *Tlaminimes*. Es importante aclarar que erróneamente se ha considerado que los Toltecas eran otro grupo indígena, los-as Toltecas eran los-as sabios-as en cualquier civilización Nahua, de manera que todos los grupos indígenas que pertenecían al grupo Nahua, como Otomíes, Wixáritari, Tlaxcaltecas, Mexicas, entre otros (de Alva, 1975, p. 18; León, 2006).

Los sabios (*Tlamatinimes*) eran los que socializaban los saberes mediante el proceso de “tomar rostro”; que era la transmisión y socialización de saberes entre los Nahuas. Los-as Nahuas; consideraban que los saberes; que eran transmitidos; debían ser adecuados, no todo lo que se podía transmitir era adecuado. Para que el saber fuera adecuado, debe cumplir con la *tlamaniliztli* y responder a dos preguntas (León, 2006, p. 287):

1. ¿El resultado enriquecerá o empobrecerá al ser del hombre?
2. ¿Es algo recto o torcido?

Si actuando nos enriquecemos, “tomamos cara y desarrollamos el corazón”, puede sostenerse que se trata de algo bueno moralmente. Si no, no es un saber adecuado.

Por otro lado, para los-as Nahuas; los saberes tienen que tener un subsuelo sensible. La verdad sube de lo más hondo del ser hacia las esferas intelectuales, como la savia se eleva de la raíz hacia las esferas intelectuales, hasta la corola de las flores (León, 2006, p. 90). De manera que los saberes Nahuas, desafían al conocimiento occidental colonial que considera inferior a los sentires y establece una dicotomía entre conocimiento y sentimiento. Los saberes Nahuas integran estas dos formas como complementarias y necesarias para el aprendizaje y el saber.

La raíz etimológica de las palabras usadas por los-as Nahuas para referirse a este proceso sostiene su significado: “*te-ix-tlamachtiani* significa ‘el [la] que enriquece o comunica algo a los rostros de los otros’. Por otro lado *te-ix-cuitiani* significa ‘a-los-otros-una-cara-hace-tomar’, y *te-ix-tomani*: ‘a-los-otros-una-cara-hace-desarrollar’” (León, 2006, pp. 111 y 112). De manera que los Tlamatinimes funcionaban como una especie de *reflejo* para que las personas tomaran un rostro, es decir pudieran aprender, interiorizar y socializar los saberes adecuados para una vida recta y moral, y estas personas entonces se convertían en transmisores de los saberes a otras personas y se convertían poco a poco en sabios. Esta forma de transmisión de saberes

y de aprendizaje es una forma más horizontal y rompe con la estructura vertical y opresiva del conocimiento y modelo educativo occidental, donde existe una clara jerarquía vertical donde el profesor (a) es el (la) que sabe y los estudiantes deben obedecer simplemente, sin ser permitidos a transmitir esos conocimientos, ya que esta es una atribución exclusiva de los-as profesores-as, que cumplen con los modelos de la educación occidental, proceso excluyente y opresivo.

Complementando lo relativo a la concepción de la vida moral y recta en los Nahuas, sus rituales también incorporaban lecciones o moralejas sobre la importancia de seguir esta vida, por ejemplo, con el ritual del *Tóxcatl*, que daba como lección que “así acababa su vida este infeliz que había sido regalado y honrado por espacio de un año. Decían que esto significaba que los que tienen riquezas y deleites en su vida, al cabo de ella han de venir a terminar en pobreza y dolor” (De Sahagún, 1580, p. 104). En este ritual se elegía a un prisionero de guerra que tuviera atributos físicos de fortaleza y belleza que, por un año, era tratado como de la realeza, y se le preparaba en los procesos necesarios para el ritual, ya que el objetivo era que esta persona representara la encarnación de Quetzalcóatl y realizara el sacrificio de morir por la humanidad, como lo hizo Quetzalcóatl (De Sahagún, 1580, p. 55).

En cuanto a la concepción de los saberes de los Nahuas en un periodo contemporáneo (periodo postrevolución mexicana), “el conocimiento nahua está articulado en la *lajlamikilis* [sabiduría] configurando el ser, hacer, pensar y conocer en el universo. El *tlatmatilis* dispone a *tlen tijmati* [lo que sabemos] para delegar, enseñar y compartir a las futuras generaciones a estar-vivir en la vida. La racionalidad está constituida por las relaciones de hombre-mujer-naturaleza-cosmos” (Santiago, 2017, p. 3). Esta concepción de los-as Nahuas contemporáneos mantiene los elementos de la racionalidad de pensamiento-sentimiento que los-as Nahuas ancestrales consideraban, así como la concepción panteísta del respeto y armonía entre todo el cosmos.

Por otro lado, los-as Nahuas contemporáneos consideran “cuatro dimensiones filosóficas-ontológicas-pedagógicas...que constituyen la esencia de la formación de la persona. Estas dimensiones son: *nemilistli* [la existencia, el andar del camino], *chikaualistli* [unión, fuerza, fortaleza], *ueuetlajtoli* [los consejos de los abuelos] y *lajlamikilistli* (sabiduría)” (Santiago, 2017, pp. 4 y 5). Estas cuatro dimensiones también concuerdan con la cosmovisión ancestral Nahua, especialmente en lo relativo al *nemilistli* y a los *ueuetlajtoli*.

Otros aspectos importantes de los saberes Nahuas son los relativos al corazón y al alma. El corazón era considerado para los Nahuas como fuente de la fuerza vital y receptor del poder de los dioses. Para los Nahuas, no solo los seres humanos tenían corazón (*Yólotl*), sino también los cerros, las aguas, los animales, las plantas, la tierra misma y el cielo. Esta concepción se mantiene en los Nahuas contemporáneos, ya que consideran que los cerros son fuente de alimentos, abundancia, luz y vida (López, 1973, p. 124; Martínez, 2019, p. 182). Esta concepción rompe con el etno y antropocentrismo de la modernidad occidental que ha sido y continúa siendo tan destructiva hacia la naturaleza y que, a su vez, hace insostenible su mismo modelo económico capitalista neoliberal.

El segundo de los saberes Nahuas principales a analizar es lo relativo al *Tonalámatl*. El *Tonalámatl/Tonalli* no solo es un calendario ritual, sino que se considera un cosmograma que interpreta el mundo material y predice algunos aspectos del futuro, esta indicación de las probabilidades del futuro permitía a los Nahuas a preparar al (la) recién nacido para afrontar los posibles escenarios del futuro (López, 1973, p. 97; Sugiyama, 2010). El *Tonalámatl* tiene que ser interpretado por un (a) *Tonalpouhqui*, que se traduce como el “que cuenta los días”, esta persona es una especie de oráculo que conoce a profundidad el *Tonalámatl*, para que tenga la capacidad de interpretar correctamente el significado del día, mes y año de nacimiento del (la) recién nacido y los símbolos del día de nacimiento (Gutiérrez y Rico, 1996, p. 22).

Los-as Nahuas consideraban que los símbolos de este calendario influenciaban la salud y la esperanza de vida de cada persona,

dependiendo del día en el que nacía, la persona podría tener una vida saludable o frágil, podría ser vulnerable a ataques mágicos, etc. Asimismo, dado que cada símbolo representa a un ser, las características del ser podría tenerlas la persona que nace en ese día, algunos seres son el ocelote/jaguar, el lagarto, el maíz, etc. (López, 1988, p. 349).

Los saberes del Tonalámatl no eran fijos, ya que las familias podrían preparar al (la) recién nacido para enfrentar las particularidades que les eran interpretadas por el Tonalpouhqui, haciendo rituales específicos, llevando una dieta específica, fortaleciendo aspectos específicos del hijo (a) físicos y/o espirituales, por lo que la perseverancia y el ser precavido, son valores importantes para los Nahuas. La importancia de la espiritualidad y de los rituales en los saberes Nahuas son también contrarios al conocimiento occidental que margina estos elementos importantes, considerándolos inferiores, afectando la vida de las personas. La espiritualidad es importante para la humanidad, ya que brinda esperanza y es una parte importante de la salud mental y del bienestar.

Herramientas de investigación vinculada

El usar los enfoques de la decolonialidad y la interculturalidad permiten entender mejor y aprender de los saberes analizados. Asimismo, es importante resaltar que este ensayo es un análisis exploratorio del tema, con el objetivo de realizar trabajo de campo etnográfico por medio de investigación vinculada para construir saberes de manera horizontal y participativa con comunidades Nahuas de la región de Zongolica en Veracruz. Dentro de la investigación vinculada, intercultural e indígena hay elementos importantes a considerar. Uno de estos es el paradigma indígena de investigación, mismo que se caracteriza porque surge de las críticas hacia lo impuesto por la modernidad occidental, así como por la revalorización e implementación de saberes ancestrales y tradicionales como base para desarrollar

investigaciones con grupos indígenas, a través de elementos como la autodeterminación y la justicia social (Arévalo, 2013, p. 53).

Por otro lado, otro elemento crucial a considerar es el diálogo de saberes siguiendo los argumentos de Delgado y Rist (2016), el investigar tendría que justificarse en un diálogo de saberes, que es el buscar alternativas más allá de la reproducción de las actuales formas de organización societal y de la ciencia occidental moderna para encontrar saberes y formas vida más adecuadas a nuestras realidades.

A partir de esta crítica de las opresiones que han sufrido las sociedades y grupos indígenas a manos de la estructura, sistema e instituciones coloniales, se puede avanzar a repensar nuestros modos de vida para crear en conjunto futuras realidades y emanciparse de las opresiones que sufrimos como “Sur Global”. Esto aporta sin duda a la interculturalidad real, ya que al reconocer las opresiones impuestas por el paradigma occidental, reconociendo las responsabilidades de estas opresiones, así como reconociendo y legitimando las cosmovisiones, ontologías, saberes, paradigmas, epistemologías y metodologías indígenas se construye la base de una interculturalidad real y equitativa, donde las diferentes culturas se encuentren en las mismas condiciones para el aprendizaje multidireccional, así avanzando hacia un “mundo donde quepan otros mundos”, como ha establecido el movimiento Zapatista en Chiapas (EZLN, 1994).

Otro elemento es el realizar procesos de vinculación comunitaria, es decir, acciones participativas con la comunidad, no una imposición de lo que se considera *correcto* o *científico*, ya que esto ha sido uno de los grandes vicios de la ciencia y de la academia occidental que tanto han dañado a las comunidades. El realizar vinculación comunitaria es trabajar con la comunidad desde el proceso de estructuración y planteamiento de los procesos, para que la agenda sea construida dialógica y dialécticamente de manera que no sea un ejercicio extractivista de saberes, por lo que una verdadera vinculación comunitaria implica un diálogo de saberes horizontal. Por esto, los procesos de vinculación comunitaria son procesos de descolonizar las metodologías, epistemologías y filosofías de la academia, es

romper con los esquemas opresivos y colonialistas que se han venido imponiendo por los modelos educativos occidentales por siglos, es reconocer, legitimar y aprender de las comunidades y sus saberes para lograr procesos de vinculación comunitaria auténticos, democráticos y que aporten al buen vivir en los términos de las propias comunidades.

Esto es argumentado por los artículos de Hooker y de Ávila et al. Como se argumenta en el artículo de Ávila et al., “El eje de vinculación comunitaria es así un abigarramiento de discusiones teóricas, epistémicas y ontológicas que confluyen en una praxis comunitaria que nutre...de un conocimiento de lo real de las comunidades rurales, que hace posible la visualización de los otros conocimientos que...reivindican aspiraciones societales y procesos descolonizados en las comunidades” (Ávila et al., 2016, p. 769). Asimismo, Hooker (2019) argumenta que la investigación intercultural y el diálogo de saberes implica procesos que propician la creación, socialización e intercambio de saberes y haceres, con el objetivo del buen vivir personal, familiar y comunitario.

Un último elemento metodológico importante es la comunalidad. La comunalidad como Epistemología del Sur (ES), configurada por Boaventura de Sousa Santos y retomada en el escrito de Moreschi (2013) surge en el contexto académico. Por otro lado, la comunalidad como inmanencia de la vida comunitaria surge en un contexto de la praxis de las comunidades indígenas en Oaxaca, especialmente las comunidades sierrleñas. Sin embargo, vale la pena resaltar que ambas concepciones se construyen a partir de los análisis y sistematización en diferentes esferas de las comunidades indígenas sierrleñas, mismas que se comienzan a sistematizar a finales de la década de los setenta, especialmente en comunidades *ayuuik* y *ben gwilax* (conocidas como Mixe y Zapoteca, respectivamente) (Díaz, 2001, Moreschi, 2013).

La propuesta de comunalidad como es, es una propuesta académica para producir, socializar y socializar saberes de comunalidad, para repensar el modo de vida hegemónico colonial, que impone un

sistema único económico y cultural a nivel global (neoliberal capitalista). Los postulados principales de comunalidad como es, son la idea de *servicio* y compromiso con la comunidad, la búsqueda de la autosuficiencia alimentaria, pensar en modos de vida más respetuosos del medio ambiente, y finalmente, frente al individualismo le han apostado al trabajo comunitario como base del bien común (Moreschi, 2013)

Por otro lado, la comunalidad desde las mismas comunidades sierreñas de Oaxaca se centra en la praxis y en resistir y luchar contra el colonialismo interno en México. Esta comunalidad tiene como puntos principales la Tierra, como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo, como un acto de recreación y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.

Los puntos comunes se pueden entender como el trabajo comunitario y colectivo con beneficios para todos-as, así como la relación armónica y respetuosa con la madre Tierra.

Conclusiones

Los saberes nahuas, como se ha analizado, son valiosos y relevantes, por lo que es necesario, mediante los enfoques de la decolonialidad y la interculturalidad, reconocerlos, aprender de ellos y legitimarlos. El aprender sobre los saberes, así como el construir saberes con las comunidades indígenas de una forma horizontal y participativa, son pasos necesarios para avanzar hacia sociedades y realidades más justas e inclusivas, para lograr avanzar hacia la emancipación de las opresiones coloniales impuestas en el Abya Yala.

Asimismo, es importante resaltar que los paradigmas de investigación indígena, así como la investigación vinculada, la vinculación comunitaria y la comunalidad como metodologías, al implicar sensación, percepción, imaginación, símbolos y espiritualidad, así como en el concepto, la lógica y la racionalidad empírica, nos hacen trabajar en futuros más inclusivos y con mayor justicia social.

Bibliografía

Arévalo, Gabriel (2013). Reportando desde un frente decolonial: La emergencia del paradigma indígena de investigación. En *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y multiplicidad* (pp. 51–78). S/d.

Astor-Aguilera, Miguel Ángel. (2010). *The Maya world of communicating objects: Quadripartite crosses, trees, and stones*. University of New Mexico Press.

Ávila Romero, León Enrique et al. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759–783.

Bell, Catherine (1992). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.

Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Momento de paro: Tiempo de rebelión*.

De Alva Ixtlilxochitl, Fernando (1975). *Obras históricas*. Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México.

De Sahagún, Bernardino (1580). *Historia general de las cosas de Nueva España* (Vol. 2). Impr. del ciudadano A. Valdés.

Del Valle, Milenko (2015). Self-Determination: A Perspective from Abya Yala. In M. Woons (Ed.), *Restoring indigenous self determination* (2nd ed., pp. 101–109). E-International Relations.

Delgado, Freddy y Rist, Stephan (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el

diálogo intercientífico. In *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad*. AGRUCO-UMSS-CDE.

Díaz Gómez, Floriberto (2001). Comunidad y comunalidad. *La Jornada Semanal*, 314, 12.

Dussel, Enrique (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo XXI.

Escobar, Arturo (2016). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11–32.

EZLN. (1 de enero de 1994). Primera declaración de la selva lacandona. *Enlace Zapatista*. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>

Ferrão Candau, Vera María (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333–342.

Florescano, Enrique (2000). La visión del cosmos de los indígenas actuales. *Desacatos*, 5, 15–29.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía do oprimido* (Vol. 21). Paz e Terra.

González Díaz, Cruz Alberto (2014). La interpretación del mito en La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, 1956-2006. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 35(137), 179–216.

Gudynas, Eduardo (2016). Alternativas al desarrollo y buen vivir. En *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo* (p. 6).

Gutiérrez, M. y Rico, Ma. I. (1996). *El docente Mexica (características, formación y función)*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hooker, Sandra Carolina R. (2019). La vinculación comunitaria desde la mirada de URACCAN: Experiencia en la elaboración

del Estatuto de la comunidad de Sumubila, RACCN. *Revista Universitaria Del Caribe*, 23(2), 121–129. <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8940>

León Portilla, Miguel (2006). *La filosofía náhuatl: Estudiada en sus fuentes*. Unam.

López Austin, Alfredo (1973). *Hombre-dios: Religión y política en el mundo náhuatl* (Vol. 15). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

López Austin, Alfredo (1988). *The human body and ideology: Concepts of the ancient Nahuas*. University of Utah Press.

Martínez, Raúl Macuil (2019). Tradición oral nahua contemporánea y mapas coloniales. *INDIANA*, 36(2), 159–194. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i2.159-194>

Moreschi, Alejandra Aquino (2013). *La comunalidad como epistemología del Sur: Aportes y retos*. CIESAS.

Museo Nacional de Antropología. (n.d.-a). *Estela III* [Arsenic stone].

Museo Nacional de Antropología. (n.d.-b). *Museo Nacional de Antropología | Nahuas*. Museo Nacional de Antropología. https://mna.inah.gob.mx/salas_etnografia.php?sala=22

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 31–56.

Santiago, Silva (2017). *Sabiduría/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural. Educación intercultural en cuestión*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Sugiyama, Saburo (2010). Teotihuacan city layout as a cosmogram: Preliminary results of the 2007 measurement unit study. En *Archaeology of Measurement: Comprehending Heaven, Earth and Time in Ancient Societies* (pp. 130–149).

Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1, 24–28.

United Nations Declaration on Rights of Indigenous Peoples, 61/295 (2007).

Viveiros de Castro, Eduardo (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 469–488.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152.

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Abya Yala.

Feminismo e interculturalidad

Las danzas con perspectiva feminista popular que se lleva a cabo con el grupo de Infancias Libres

Elianny Mabel Alvarado Hernández

Introducción

Las investigaciones deben estar en permanente florecimiento de la creatividad, para que salga la belleza de las palabras compartidas, a lo largo de los espacios de amor en construcción, en donde las ideas sean los mejores frutos con la carga de dulzura necesaria.

En la presente investigación, se trastoca la idea de la danza como espacio de aprendizaje colectivo que transversaliza principios amorosos y, a la vez, de armonía, entre lo masculino y femenino, acompañando las alianzas de las enredaderas para entretejer el respeto por las tradiciones, pero sin perder la perspectiva de los cambios sustanciales del sistema patriarcal reinante aun en la sociedad.

El trabajo está dividido por cinco esencias: 1. Brotes de encuentros epistémicos con la realidad social; 2. Ramas de explicación teórica de una concepción próxima; 3. Floreciendo la metodología para el co-saber; 4. Tallo de reflexiones de las acciones en unidad; 5. Floreciendo permanentemente.

Intencionalidad de la investigación

Mostrar el trabajo colectivo de las danzas con perspectiva feminista popular que se lleva a cabo con el grupo de Infancias libres “al ritmo de mi tierra”, en la comunidad Ali Primera, parroquia Tamaca, Municipio Iribarren, Estado Lara, Venezuela.

Brotos de encuentro epistemológico con la realidad social

Descripción contextual

La realidad social está marcada por un mundo de relaciones objetivas y subjetivas que permiten la construcción intersubjetiva, en donde lo material físico ha representado el centro de la vida de la humanidad en los últimos tiempos, debido a la creciente arremetida del capitalismo, que lleva consigo un compendio de valores como el individualismo, la verticalidad, la competencia, el pasar por encima de los demás, en el caso de las mujeres la condición se multiplica.

Esta demarcación en la vida social ha llevado consigo una serie de trazados para generar la controversia entre el seguir manteniendo condiciones del capitalismo disfrazado con diferentes denominaciones, como la globalización, o por otra parte trascender darle cabida a una nueva realidad con más solidaridad y respeto por la vida.

Es así que el suscribirse en una concepción que trae el viento del tiempo, limita las posibilidades de dilucidar la realidad que vuela entre nosotros como una gama de opciones. Hay que ampliar las formas de ver, sentir, pensar, accionar y reflexionar de la investigación desde la realidad social, sin perderse de la vinculación directa que es la que trae volando, entre sentires, las subjetividades amorosas.

Describir y sentir una realidad está en la vinculación directa que brinda la oportunidad de llenarse de la sabiduría de cada encuentro con esta, sin perdernos entre la totalidad e integralidad., En el devenir investigativo, nos corresponde entrar en un acercamiento

de sensibilidades, haceres y, pensares que nos llevan a una investigación comprometida con la gente y con una misma.

Por ello, recuperar en el hacer amoroso de la población juvenil en torno a la danza tradicional es una tarea de compromiso investigativo, que nos adentra a un mundo interesante de reconstrucción en favor de la equidad e igualdad para el buen vivir. En este marco de ideas, se requiere entender que las tradiciones tienen unos valores marcados de patriarcado, pero hay que trascender eso, sin olvidar lo bueno de las tradiciones en el marco del respeto, trabajar la danza tradicional con las aristas del uso corpóreo basado en la herencia cultural de América Latina, pero además con la clara percepción del sistema patriarcal que permea en los diferentes ámbitos de la vida, es por ello que el trabajo es combinar las ideas pero con miras a la transformación de la sociedad con equidad y respeto.

Garrido dice que “El acondicionamiento corporal técnico hasta hoy aplicado a la danza tradicional en Venezuela, se basa en técnicas y usos corporales provenientes de contextos socioculturales que no se corresponden con la riqueza y bagaje de nuestra herencia corporal suramericana. Nuestra realidad como cuerpos latinoamericanos es el resultado de un proceso histórico donde se conjugan varias culturas (la europea-española, la africana y nuestra aborígen) con toda su carga emocional, relacional [...] y hasta genética. Así, no es raro pensar que un cuerpo podría, como de hecho puede, desenvolverse mejor bajo formas que le son más ajustadas a su realidad corporal, por ello disfrutamos tanto ver una danza africana ejecutada por esa gente negra que tanto poder y energía transmiten o una danza indígena por nuestros warekena, yanomami o cualquiera de nuestras etnias indígenas con toda su magia y esplendor ritualístico” (Garrido, 2014, p. 174).

Entonces, hay que mostrar en los movimientos que nos han dejado las prácticas culturales negroides, de los pueblos originarios y las combinaciones de la mesticidad, la marcada condición de las tradiciones en la danza, nos muestra un sin fin de formas de movimientos corporales, que ayudan al disfrute de la energía que está detrás de la

magia que lleva cada desplazamiento en los espacios, creando una serie de rituales al ejecutar la misma.

La danza es como una fuerza interna que va fluyendo al compás de la melodía, es una entrega al sonido, por medio de movimientos corporales, dejando traer consigo la alianza entre el cuerpo y la música, es allí, donde se reviste de los saberes de las diferentes generaciones, que han hecho vida activa en la danza para que no se pierda en el espacio-tiempo.

Es así que surge, desde un trabajo en colectivo, la necesidad de abrir puertas donde la danza, las mujeres, la equidad y, la igualdad, se unan para darle forma a una estructura flexible de construcción en unidad en, desde un proyecto de infancias libres, con aristas temas de danza, teatro, cuenta cuentos, entre otras.

En esa construcción de experiencias, me ha llevado por muchos caminos, mostrándome, desde muy pequeña, las diversas realidades sociales, desde muy pequeña, en un campo lejano de las tierras de Venezuela, estado Portuguesa, en donde practiqué danza tradicional en compañía de varias vecinas y compañeras del liceo, hasta llegar a una ciudad denominada Barquisimeto, del estado Lara, allí en donde me encontré, en el año 2013, con una organización de mujeres llamada: “Mujeres por la Vida”. Este movimiento, que para ese momento por aquellos días contaba ya con 20 años de vida activa comunitaria, en la actualidad tiene 27 años de trabajo ininterrumpido en pro de la lucha amorosa por los derechos a la salud integral de las mujeres.

Este movimiento trabaja de cerca en la comunidad con las mujeres, es una alianza permanente entre mujeres que unen sus conocimientos, saberes y, ganas para apoyar el trabajo voluntario que se lleva a cabo en la comunidad de la Carucieña, actualmente con su arista en el Urb. Ali Primera, de la parroquia Tamaca, municipio Iribarren, estado Lara. Además, las mujeres comentan que se sienten seguras sabiendo que tienen cerca a este grupo femenino que las acompañará en sus necesidades (desde apoyo con los pocos recursos que contamos hasta el amor de un abrazo). Somos un equipo de mujeres activas, que tenemos núcleos que trabajan varias aristas

temáticas como la producción agroecológica feminista, el núcleo de infancias libres, el núcleo de redes sociales, entre otras que surgen de la inquietud y voluntad de las mujeres en conversa.

En el quehacer social voluntario y amoroso, vamos construyendo saberes en colectivo que nos permiten ir profundizando en las reflexiones, hasta transformarnos en nosotras saberes que creíamos verdaderos, que, a medida que vamos interactuando, interactuamos con la gente, en los debates de los círculos de mujeres, nos permiten construir nuevas formas de ver las realidades sociales con más presión desde los lentes feministas populares y decoloniales. Por ello, la relación con la interculturalidad está en nuestra perspectiva de ver en múltiples colores, formas, concepciones, desde el respeto, pero con la clara convicción de que nuestro sentir de la vida va hacia el buen vivir de las mujeres y, por consiguiente, de los hombres.

León (2015) señala repensar la interculturalidad desde diferentes alternativas culturales más allá de revoluciones burguesas, abrirse a distintas realidades para comprender los códigos y significados.

La idea del movimiento está en la organización de mujeres con la finalidad de entrelazarnos en pro de los derechos sociales, políticos, económicos, educativos, de salud, entre otros que puedan surgir en el debate constante de las mujeres en comunidad. Tomo las palabras del feminismo siempre: “El feminismo comunitario es una recreación y creación del pensamiento político, ideológico feminista y cosmogónico”.

En la arista del trabajo voluntario, surge la necesidad del encuentro con la niñez y la juventud para poder co-crear espacios de infancias libres, esto significa que los niños y las niñas son artistas protagónicos de las tomas de decisiones, que su voz es escuchada donde la danza fuese la fuerza mágica que permita, por medio de una pedagogía liberadora y feminista, llevar al disfrute del saber que nace de la idea de hacer un grupo de danza tradicional.

Caracterizar la situación de los colectivos, escuelas, comunidades con las que me vinculo

Colectivo

En el movimiento de mujeres se trabaja desde el territorio, en la comunidad de manera directa, atendiendo las necesidades de las mujeres en salud sexual y reproductiva, así como en salud emocional e integral. Esto se hace con los pocos recursos con los que se cuenta, sin embargo, esta situación no nos detiene, establecemos alianza en la defensoría de las mujeres con un hospital y allí aportamos nuestra experiencia en materia de atención a las mujeres, desde una perspectiva feminista.

En cuanto a la organización política de izquierda, en la comunidad donde resido, se vienen atendiendo casos de orientación sobre la defensa de los derechos de las mujeres de distintas edades, esto como arte de la tarea de ser representante de movimiento social de mujeres, atención a las niñas, entre otras.

Comunidad

En el Urb. Ali Primera ha tenido varios intentos de crear comunas para el buen vivir, pero por divisiones de los actores políticos no se ha podido concretar. En la actualidad, hay 13 Consejos comunales, que hacen poca vida activa en los diferentes campos sociales tales como: educación, cultura, salud, se han centrado en solo recibir los beneficios de la bolsa de alimentación, muy poco es la actuación en otras áreas.

En la comunidad, se ha ido haciendo un trabajo en lo que, respecta a la actividad cultural, por medio de la danza tradicional venezolana, trabajando en el rescate de los bailes y fomento, con una visión desde la equidad de género, respeto a la diversidad. Además de la promoción del entendimiento y respeto a la conexión con la naturaleza. Se trabaja con recursos materiales que nos facilitó el núcleo

de infancias libres del movimiento “Mujeres por la vida” como sonido y faldas.

Panorama de dichas comunidades locales. En cuanto a derechos económicos, sociales, culturales, ambientales y lingüísticos

Económicos

La situación económica de la comunidad de Ali Primera está muy lejos de ser un espacio de solidaridad, no capitalista. De hecho, en la actualidad lo que más está presente es un sistema capitalista donde las ganancias son exageradas, sin pensar en el otro y la justicia social.

Además, no hay ningún tipo de planificación en la organización de espacio de venta de alimentos para la población, se abren sin control bodegas de despacho y venta.

En materia de producción, es casi nula, se han dado varios intentos de sembrar algunos rubros de proceso rápido, pero por falta de compromiso y respeto del resto de las personas, no se ha podido dar las cosechas como se aspira.

Sociales

La interacción entre los miembros de la comunidad, hace que la participación sea muy baja en los espacios de toma de decisiones, dejando a unos pocos las acciones sociales en la comunidad.

Culturales

En la comunidad, se cuenta con una sola organización que trabaja el aspecto cultural, como es el grupo de Danza “Al ritmo de mi tierra”, en donde se trabaja con niños, niñas y adolescentes. Una iniciativa colaborativa, sin fines de lucro.

Ambientales

En diferentes espacios, se ha venido trabajando en materia ambiental, pero se considera que la educación de la conexión con la naturaleza, se debe profundizar en los espacios comunales, ya que se toman iniciativas, sin embargo por falta de amor al entorno no se cuida en colectivo el trabajo que se hace.

Lingüísticos

En la comunidad solo se habla castellano, español. No existen otras lenguas.

La realidad con su matiz cultural

La necesidad de la vinculación con la comunidad, se hace una fuerza interior que llena mi espacio de vida, abriendo un horizonte de amor para ser entregado en las actividades- encuentros. De ello, surge la inquietud de cómo comenzar a hacer el llamado a las niñas-os. Se inicia con un espacio entre vecinas, en donde cada una aporta a la construcción del sentir dancístico, le dimos el nombre de infancias libres, en donde se trabaja la narración oral de cuentos antiprincesas, lecturas de cuentos de los pueblos originarios de Venezuela, combinados con las danzas tradicionales.

Al principio se les escuchó atentas a las niñas entorno en relación a su experiencia con las danzas, para reconocer sus saberes sin importar la edad. Aquí, manifestaban conocer sobre joropo, tambor, tamunangue, vals, entre otros.

Surge la tarea de construir de manera popular, la idea que se dio a partir de inquietudes sociales de la población juvenil, entre conversas se fue consolidando el grupo, se discutió el nombre y se enseñaron varias opciones: mariposas, cocuyos, libélulas, al ritmo de mi tierra, danzas nacionales, entre otras. Quedando como nombre “Al ritmo de mi tierra” por votación de la mayoría.

Así comenzó infancias libres “ Al ritmo de mi tierra”, reconstruyendo el respeto entre la población juvenil, llevan explícitamente la idea de las responsabilidades compartidas, que implica: que cada uno de los miembros del grupo tiene responsabilidades en la limpieza del lugar, ordenar el espacio, y cuidar de los implementos sin importar el sexo, al inicio solo eran niñas, luego se incorporaron niños, y se trabajó con ellos la desconstrucción del sistema patriarcal, el respeto, la solidaridad, entre otros. Seguimos trabajando en conjunto, en pro del buen vivir.

Intencionalidad de la investigación

Mostrar el trabajo colectivo de las danzas, con perspectiva feminista popular, que se lleva a cabo con el grupo de Infancias libres “Al ritmo de mi tierra”, en la comunidad Ali Primera, parroquia Tamaca, Municipio Iribarren, Estado Lara, Venezuela.

Ramas de explicación teórica de una concepción próxima

Definición de interculturalidad

En función de darle cabida a la resignificación del concepto de interculturalidad, a partir de la perspectiva decolonial, se hace necesario adentrarse al diálogo con las formas no occidentalizadas, eurocéntricas o patriarcales del saber. Sin embargo, esa conversación entre iguales no solo debe quedarse en la superficialidad de conceptos abstractos, sino que debe dar apertura a la libertad de pensamiento y otras formas de vida que no sean las planteadas por la globalización y/o universalización, establecida por una élite de intelectuales para además, avanzar en la transformación territorial, no solo del espacio geográfico sino también del cuerpo.

Por ello, la interculturalidad implica, plantearse de una manera distinta su concepción, para así forjar a un ciudadano nuevo y una

ciudadana nueva, que sienta-entienda-respete las diferencias. Además, se sienta la equidad, al disfrute de cada campo del saber de una manera colectiva e individual, que a su vez permita un diálogo permanentemente efectivo, se entienda la necesidad de convivencia sin discriminación, que se construya el saber desde lo histórico-geográfico, así como la diferencia existente entre los diferentes seres humanos (hombres, mujeres, sexogénero diverso). Entendernos en unidad con el todo: plantas, árboles, ríos, mares, seres humanos, animales, entre otros.

La interculturalidad la definiría como una carga semántica, a partir de la postura crítica que lleva a la significación de entender la importancia desde donde se piensa, siente, existes; por consiguiente, comprender que al rededor hay múltiples otros y otras, donde cada uno y una tiene sus características y a la vez con la realidad de la desigualdad. Abrirse a distintas maneras de ver la realidad y comprenderla. Respetar a esos/esas multiotros/as que tienen prácticas ancestrales, que traen consigo una infinita gama de colores, de conocimiento-saberes-sentires-practicas-emociones, entre otras.

Decolonialidad feminista en la educación

Los pedagogos y las pedagogas decoloniales, deberíamos comprender nuestro su entorno, nuestras experiencias, sentires, saberes, entre otros, para trascender a la concepción impuesta occidentalizada, desde el Occidente colonial de dejar de ver a la educación como un receptor de conocimiento prediseñado, romper las barreras conceptuales para trabajar en la construcción de saberes colectivos, en la configuración de distintas maneras de ver la historia que sean contadas por sus protagonistas, la gente que vive una realidad de dura lucha con el poder hegemónico capitalista. Asimismo, entenderse como un ser en constante transformación que se conecta con el cosmos, que rompe paradigmas para crear sus posturas. Que el hacer pedagógico sea desde el amor por la creatividad, la irreverencia, la

apertura a ideas que los y las ancestros/as llevan en la palabra escrita y oral, como un legado permanente para las distintas generaciones.

Ser una pedagoga con curiosidad por investigar y abrirse a saberes que muchas veces trascienden lo material-objetivo, hacia la magia cosmogónica del todo.

De Catherine, podemos encontrar algunos elementos de discusión en torno a:

- 1) Mundos desde a bajos, porque de la gente surgen muchas formas de aprender y organizarse para el saber.
- 2) Resurgimiento de lo nuestro, que combina de manera armónica sentido-razón.
- 3) La unidad de conceptos como: estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir, vivir con sentido decolonial.
- 4) La memoria de los y las ancestros/as de los/las indígenas y afrodescendientes, que guardan en su declamación y registros memorias importantes para la historia, la salud, la vida.
- 5) Vivir de luz y libertad para salir de las tinieblas de silencio que nos impusieron por siglos.
- 6) Pedagogías que inciten a la multiplicidad de posibilidades en el estar, sentir, escuchar, existir, saber de otro modo.
- 7) Darle relevancia a las prácticas de políticas, epistemologías, vivencias, existencias que luchan por la transformación de los parones de poder.
- 8) Entretejer prácticas pedagógicas que construyan tanto a la resistencia y la oposición, como a la insurgencia, afirmación, la resistencia y la rehumanización.
- 9) Pedagogías que trazan caminos para que de forma crítica se pueda leer el mundo interior en la reivindicación de la sociedad (Walsh, 2013).

Por otra parte, Bertely (2013) plantea varios ejes de reflexión y aportes para la construcción de un mundo de armonía social en el ámbito pedagógico, que es esencia viva del accionar educativo en los diferentes espacios, sobre todo, teniendo la visión de una educación intercultural bilingüe.

Realiza una construcción sobre dos vertientes: primero como se ve desde arriba hacia abajo la idea del trabajo de la educación intercultural y luego de abajo hacia arriba. Con ello busca hacer una diferenciación de la puesta en práctica de la educación. En esta postura busca una relación más igualitaria y respetuosa de toda la sociedad mexicana, no niega que se abren canales de participación comunitaria.

Asimismo, en la experiencia de abajo hacia arriba, se efectuó por la unidad de maestros/as de la nueva educación en México, estos diseñaron su propio currículo a nivel de primaria. Las prácticas educativas, se efectuaban en la vida diaria realizadas por los y las comuneros/as en el ambiente natural. Elaboraron tarjetas en lenguas Tsolsil, Tseltal y en castellano, acompañadas de los calendarios socioambientales por el pueblo.

Por su parte, los y las educadores/as indígenas se organizaron para el proceso de capacitación, planeación, diseño, organización, además de talleres de diagnóstico y sistematización. Llevaron en sus actividades aprendizajes prácticos, que incluía la capacidad de resolver problemas reales y aplicar experiencias, así como también el fortalecimiento de su autoestima.

Es importante destacar que compartieron saberes sobre el territorio, valoración de cada persona, valoración del trabajo agrícola, valoración de las mujeres y valoración de las lenguas.

Es así que las ideas pedagógicas trabajadas desde abajo muestran una fuerza significativa para la población, ya que se sienten parte de la construcción y no bajo el yugo de una imposición de conocimiento.

Las mujeres y los cuidados para el fortalecimiento de la comunidad

En función de la defensa de la vida, en la conexión con la espiritualidad, el autocuidado, el cuidado, que por el sistema occidentalizado nos han limitado a fármacos comerciales, entonces generando una ruptura con la esencia de nuestras ancestras, que tienen tantos saberes con las plantas, las piedras, el agua, los elementos naturales, para cuidarnos. Ello implica que en el circular de la vida en ocasiones perdemos la conexión con la maravilla de los saberes de nuestro pueblo.

La tarea es el rescate amoroso, de esos conocimientos que han pasado de generación en generación a través de la oralidad, cargados de una complementariedad maravillosa que nos invita a sanar en lo colectivo y en lo individual. En lo colectivo, con las prácticas de rituales de círculo de mujeres, donde nos apoyamos unas a las otras con la escucha activa de sugerencias de plantas medicinales, en lo individual, con el encuentro con nosotras mismas, el recordar saberes de las abuelas, abuelos, madres, padres, etc., que nos hagan superar afecciones que atenten contra nuestra salud. Lo más importante, y citando a las compañeras del libro *Cuidado, comunidad común*, en donde hacen la acotación, de la importancia para sanar, recuperando la memoria de sus seres queridos, sanación es la resignificación de la memoria de sus seres queridos.

Educación popular ambiental

En la construcción de un mundo distintivo, que la esencia del sentir-pensar-actuar con el ambiente se vincule con el día a día de los y las estudiantes, hay que entender que la tierra es nuestra madre, que nos permite compartir con ella sus atributos, sentir que cada parte de ella (plantas, piedras, agua, montañas, árboles, plantas.) entre otras, nos conecta como un todo, como una unidad indisoluble de amor.

La tarea de todos y todas es no olvidar la unidad en la totalidad y sentirnos parte, pensar que somos parte, accionar en amor con las

partes. Esto se consigue tomando conciencia de que estamos insertos en el todo, en buscar la armonía como parte del equilibrio con la naturaleza, entender parte del legado de los ancestros y ancestras, como un cúmulo de conocimientos que nos proporcionan. Entender que tenemos un compromiso con las generaciones pasadas, presentes y futuras.

Asimismo, ese fomento del hacer sentir pensar, la conciencia debe estar presente en los diferentes actores sociales, que permitan abarcar a la comunidad, y así, apelar a las construcciones donde las áreas políticas, sociales y educativas sean partícipes fundamentales de un estilo de vida armonioso, que cada uno y una haga su lectura crítica para la transformación socioambiental.

Comunalidad

La concepción de comunalidad está marcada por corrientes divergentes que quieren darle significación al accionar social para la construcción comunal. Desde crear espacios de autonomía por parte de grupos organizados que van afrontando realidades en los diferentes campos tanto en lo económico, educativo, cultural, social, político, entre otros, construyendo entre el accionar y la experiencia de vida una postura epistemológica que lleva a la resignificación de categorías de sentido emancipatorio, que abarca la comunidad en su integralidad. Díaz, reflexiona los siguientes elementos “niveles de autonomía: comunitario municipal, intercomunitario, intermunicipal, del conjunto con las comunidades” (Díaz, 2004).

Por otra parte, en la construcción de a inmanencia comunal se va forjando en el interior de las comunidades como fuente organizativa, para crear políticas internas que favorezcan a la población, con miras a lo interno de cada una, viendo a la madre tierra en su relación con el territorio, ritos, ceremonias, entendiéndose como parte del todo con la tierra, como habitante de la madre común, la tierra. Haciendo acciones de transformación armónica. Vásquez, señala

que “la madre tierra nos hace vivir en comunidad en la madre tierra la comunalidad no sería nada” (Vásquez, 2013, p. 101).

Es por ello, en la construcción de lo común, siempre se generan debates de cómo debería ser la construcción de lo común, en las contradicciones que se puedan dar, por las diferentes posturas se puede llegar a consensos colectivos, donde la voz de cada una, sea importante para la construcción de la comunalidad, para ello se propone lo siguiente;

- a) Ser capaces de analizar las realidades sociales con posturas críticas y reflexionar para avanzar.
- b) Participar activamente sin ningún tipo de temores, bajo la mano sororal de hermanas de amor.
- c) Distribución de las cargas en el colectivo, para que todas nos podamos sentir parte de los proyectos que llevamos como hermandad.
- d) Creadoras de saberes en colectivo para que se vea la esencia de cada una en lo que se construye.
- e) La convivencia entre nosotras entendiendo que cada una es distinta y que en su particularidad aporta a la colectividad.

Floreciendo la metodología para el co-saber

La investigación debe comenzar a darse libertades para romper con patrones preestablecidos, en la investigación occidentalizada es considerada, por muchos como absoluta, pero la interculturalidad, propone como eje de análisis, la importancia de la vinculación comunitaria, que analiza, cuestiona y reflexiona los saberes populares, entendiendo que nadie tiene la verdad plena, que se puede construir de manera colectiva el conocimiento y, que el diálogo es esencia primaria del mismo.

Entonces, la descolonización sienta sus fuerzas en la idea de que para hacer investigación es necesario e imprescindible la vinculación con las comunidades, porque allí está la fuente de la sabiduría.

La investigación tiene diferentes caminos que orienta las formas en las que se desarrollará la misma, pero en las universidades los procesos de investigación se han canalizado más por la visión occidentalizada y eurocéntrica. La tarea de los y las que hacemos vida en los espacios educativo, es romper con ese anclaje en la investigación occidentalizada y, entrar a unas nuevas formas, más directas y armoniosas, de investigar.

Entonces, para ingresar a esas nuevas formas, se encuentra la experiencia de los compas de las universidades indígenas que en su voz reflejan una fuerza distintiva de hacer investigación, donde el acercamiento y el diálogo son preponderantes en la construcción colectiva y no individual, como hace las formas occidentalizadas.

Por ello, la forma de hacer investigación de las universidades indígenas ofrece aportaciones muy interesantes que se pueden hacer presentes en las universidades que quieren cambiar las formas de hacer investigación, como es el caso de la casa de saberes, la Universidad Bolivariana de Venezuela, a la que pertenezco.

Eso me permite destacar que las ideas y experiencia de las universidades indígenas se toma desde su concepción de hacerlo en equipo, entender la necesidad tiempo-espacio-devenir, para sistematizar los saberes atendiendo a una metodología que abarca: 1) vivenciando-experienciando, 2) recuperando-reencantando, 3) significando-resignificando, 4) aplicación-experimentación; que forman un tejido de ideas y acciones, que permiten mejorar el buen vivir de la comunidad.

Para la construcción colectiva de investigación, se busca reinventar las formas epistémicas, además de reinventarse nuevas formas en donde el todo (socioeconómico, sociocultural, socioambiental, técnico productivo) en el territorio es la esencia del accionar, para crear alternativas de investigación, donde cada persona, naturaleza,

espiritualidad es parte activa y, enlazado con la vida cotidiana en sentires desde la escucha, ver, pensar y hacer.

Entonces, en ese devenir constante, también se concibe la espiral investigativa de la sabiduría indígena que implica: 1) identificar el saber, 2) diálogo o conversa con los saberes, 3) sistematización comunitaria, 4) validación y complementación y 5) edición y difusión de la información.

Estas experiencias son muy interesantes, porque nacen de las raíces de los pueblos, para irle dando forma al árbol de sabiduría. Es importante destacar que es imprescindible que las voces sean masculinas y femeninas de la diversidad para que ese matiz nuevo que se le quiera brindar no se pierda de las vibraciones reales de cada ser, para alcanzar el buen vivir de manera completa.

Cada una de estas formas de investigar permite que se construya desde los pueblos, desde sus experiencias, creando nuevas formas de ver la realidad y cómo trabajar en la diversidad. Allí surgen nuevos conocimientos que deben ser compartidos, por otra parte, como se hace de manera colectiva, aportan a la construcción organizativa de la comunidad, así como a las relaciones interculturales entre los pueblos del sur, que tienen mucho que dar con su sabiduría de muchos de años.

Asimismo, los fines principales de la horizontalidad, el diálogo y la colaboración son esencialmente parte de la de investigación, para darle fuerza a la concepción del conocimiento construido de manera colectiva. Para la transformación y la organización.

En la construcción investigativa, se hicieron varios encuentros con las niñas y los niños, en donde a través de la narración de su experiencia, contaban su proceso de aprendizaje con la danza tradicional venezolana, lo que fue parte del quehacer de los momentos de práctica, así como irse conociendo en un espacio de solidaridad, donde cada uno fue aportando a la construcción colectiva y a la vez a la transformación y organización del mismo.

Tallo de reflexiones de las acciones de unidad

En los procesos de acercamiento amoroso y colectivo, confluyeron muchas ideas, acciones y encuentros que dieron frutos de miradas brillantes de amor fraternal y sororal. No fue fácil, niños y niñas que vienen de hogares con distintas características que les costaba el abrazo, la cercanía, la alianza y el respeto por el otro o la otra, que desde el amor de encuentros inter diarios, fueron reconociendo en el abrazo un sentimiento de magia al llegar al espacio que nos unía, esto fue produciendo en ellos y ellas una transformación en el acercarse a los y las compañeras de la danza, hasta sentirse como una familia, verse en las calles e identificarse con amor, el saber de la necesidad del alguno o alguna y preocuparse por ayudarlo.

Savia de acciones

Intención

- Encontrar en espacio-tiempo para reconocerse en la otra y sus saberes.
- Actividades: presentarnos, comentar la experiencia vividas con la danza anteriormente.
- Lluvia de ideas sobre los principios que nos unirá en la danza como pretexto de amor y acuerdos sobre el nombre del colectivo.
- Lecturas de cuentos y poesía antipatriarcales “Violeta Parra”
- Reflexión: semana de conocernos y reconocernos en el otro y la otra, compartiendo la experiencia, armando nuestros principios colectivos: respeto, solo usar palabras de amor ara dirigirnos a los y las compañeros/as, nada de golpes o empujar, ayudar al otro/a si se equivoca, eliminado las burlas, entender que todos y todas somos iguales y eso implica no discriminar por ninguna razón. Fue así que se llega al darle nombre al grupo. El nombre del grupo “al ritmo de mi tierra”.

Intención

- Danzar y amar en espacio tiempo para reconstruir en magia
- Actividades: ejercicio de respiración y equilibrio.
- Lecturas de cuentos y poesía antipatriarcales “Frida Kahlo”
- Coreografía de “alma llanera”.
- Reflexión: se inicia recordando nuestros principios debido a la incorporación de nuevas personas al espacio.
- De la lectura se dialoga la importancia de las mujeres en el arte y en la vida, algunas niñas aportaron lo que conocían de la pintora, resaltaban la valentía para superar su situación de salud.
- En el trabajo de la coreografía, apoyaban a las que se incorporan para que logren hacer los movimientos con una sonrisa de solidaridad en el rostro.

Intención

- Danzar y amar en espacio tiempo para reconstruir en magia.
- Actividades: ejercicio de respiración y equilibrio.
- Meditación de colores.
- Coreografía de “moliendo café”.
- Reflexión: se inicia recordando nuestros principios debido a la incorporación de nuevas personas al espacio, en cada semana, es clave para seguir llenándonos de amor.
- Luego de la meditación en la que se le llevo a ver un mundo multicolor y en conexión con la naturaleza. Comentamos la importancia de entendernos arte de la naturaleza, amarla y respetarla.
- Ese día, justo danzamos un movimiento de tributo al café, para conectarnos con la semilla dadora de fragancias, sabores y amor.

Intención

- Danzar y amar en espacio tiempo para reconstruir en magia.
- Actividades: ejercicio de respiración y equilibrio.
- Lectura de cuento Indígena “El dios sol”.
- Danza “Manduco”.
- Reflexión: se inicia recordando nuestros principios debido a la incorporación de nuevas personas al espacio, en cada semana, es clave para seguir llenándonos de amor.
- Comprender que los pueblos originarios también tienen una postura sobre el proceso de creación del mundo, hacer contraste con la biblia y entender que hay múltiples ideas que hay que reconocer.
- La danza como escucha activa para reflexionar sobre el papel de la mujer y trascender más allá a la postura de la cuidadora y responsable de las actividades del ámbito de lo privado.

Florecimiento permanente

En la construcción y reconstrucción constante de manera colectiva, en ver al otro y a la otra en esa otredad que se une para forjar un buen vivir, en armonía con el todo se concentra en la investigación la intencionalidad de espacio de encuentros, donde las/los protagonistas son las niñas y los niños, son la esencia para la transformación social.

En ese marco de ideas, es fundamental entender ver desde el otro y la otra que tiene sus sentires, pensares, haceres, explicar, entre otras cosas, que van dando cabida a los aprendizajes de manera colectiva, pero, a la vez, también entenderse como parte de la otredad que deconstruye y reestructura el saber, implica dejarse tocar por la sensibilidad el hacer, el amar de los otros y las otras que construyen en armonía, con la sencillez de sus sentires, en una sonrisa la alianza con cada uno y una de los que participan en la interacciones.

Entonces, a partir del movimiento al que pertenezco, le hemos dado la relevancia al proceso de infancias libres que permita con una pedagogía liberadora y decolonial, armar el rompecabezas en donde todos y todas puedan formar una pieza del mismo, creciendo de manera colectiva, con aportes de cada uno y una sin dejar nada fuera para la construcción de los saberes.

La danza se convirtió en una estrategia para enamorar a las niñas y los niños de las actividades tradicionales, reconocer la gama de experiencia y saberes que están detrás y delante de un baile, así como la compañía de seres humanos que están cerca de nuestro entorno territorial.

Bibliografía

Berteley, María (2013). *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. S/d.

Berteley, María (2011). Educación superior, interculturalidad en México. *Perfiles Educativos*.

Calixto, Raúl (2010). Educación popular ambiental. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>

Delgado, Freddy y Rist, Stephan (2016). *Ciencias y diálogo de saberes y transdisciplinaridad*. Agruo: Bolivia.

Leon, Franklin (2015). Estudios culturales, decolonial e interculturalidad: Lo articular y lo universal en tiempos de globalización. Universidad de Carabobo.

Romero, Agustín y Pohenz, Juan (s/f). Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana.

Maldonado, Claudio y Rojas Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento Mauche: reescribiendo la interculturalidad. *Revista Antropológica Chilena*, 48.

Vázquez, Juana (2013). La participación de las mujeres en la construcción de la comunalidad. *Cuadernos del Sur*.

Walsh, Catherine (2013). Pedagogías descoloniales. Entretejiendo caminos. Ecuador.

Walsh, Catherine (2017). Repatriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos. Colectivo miradas críticas al territorio desde el feminismo. Ecología política.

Mujeres “indígenas” entre subordinación e irreverencia

Interpelaciones desde la interculturalidad crítica y la investigación vinculada

Carmen O. Mambel

A modo de preámbulo. Transitando del sujeto/objeto a sujetos relacionales

Cuando nos comprometemos a realizar procesos investigativos, bien porque hacemos vida en alguna estructura de investigación, para la realización de Trabajos de Ascenso o para optar a alguna titulación o grado académico, siempre solemos seguir la misma orientación, la que hemos aprendido desde la escuela, el bachillerato o escuela secundaria y en las universidades, donde lo primero que se nos indica es que debemos iniciar por observar y que hay que buscar los medios para acercarse al objeto de estudio o a los sujetos estudiados si se trata de investigaciones “cualitativas” en el caso de las Ciencias Sociales, se nos indica qué debemos procesar, describir e interpretar de los datos recolectados, en suma, se nos limita a aplicar la metodología de la

investigación, la cual sigue siempre el mismo protocolo que lleva a la rigurosidad científica y a la validez de los resultados.¹

En esta senda tradicional de hacer ciencia con algunas variaciones, llámense *cualitativas, etnográficas, fenomenológicas* o cualquier otro adjetivo, siempre hemos de participar bien en términos objetivos o involucrándonos con los sujetos en las comunidades bajo la denominación de *sujetos clave* o *informantes clave*, con una herramienta conceptual-metodológica denominada *observación participante*. El hecho de realizar esta observación, implica involucrarse en el campo con los sujetos participantes, sin embargo, este acercamiento es preconcebido desde una visión de autoridad, porque es elaborado por el investigador que va al campo a participar y, en el proceso, aprehender el conocimiento para luego describirlo y/o interpretarlo y así lograr el fin último, la presentación de los resultados en una compilación denominada trabajo de investigación, obedeciendo de esta forma el mandato del sistema-mundo, que tiene en la investigación científica su productora y reproductora de realidades y, también, transformadora, pero son transformaciones al servicio del capital, desde donde se nombran y se determinan las mismas.

El o la investigadora con simplemente seguir una sucesión de procedimientos previamente establecidos en un sólido plan, ha de lograr los objetivos establecidos a tal fin. Por ello, debe *regularse* la subjetividad de ese observador-participante, lo cual se logra mediante manuales de técnicas del llamado código de ética y a través de instrumentos dispuestos y concertados por las sociedades científicas, por tanto, esta forma de investigación con todos sus adjetivos, es expresión de orientaciones epistemológicas, teórico-metodológicas

¹ En Venezuela, el Estatuto Único del Profesor Universitario establece la realización y presentación pública de una investigación para ascender de categoría o escalafón.

y prácticas que le confieren la legitimidad científica a dicha observación y a los resultados extraídos de ese contexto investigado.

En este marco, tenemos entonces, que la investigación científica sigue atrapada en el dualismo sujeto-objeto, aun cuando se le han venido dando giros, por ello se hacen necesarias otras vías de acceso, para lograr trascender la desvinculación que la ciencia moderna llevó a cabo con los seres humanos, se les desvincula de los otros, de la naturaleza y de sí mismos, por lo que es menester buscar salidas, otras miradas que permitan el desarrollo de posturas críticas que, a su vez, permitan poner en diálogo los saberes o por qué no, en debate, las diferentes formas de pensar, que desplieguen una flexibilización del pensamiento que de paso a otros conocimientos *no científicos* y, por tanto, *no válidos* desde el punto de vista científico, el cual conduce a la inferencia y a la universalización de conceptos y categorías. Se precisa de *investigaciones* que propicien diálogos de los sujetos con sus propias circunstancias histórico-culturales, tempo-espaciales, sensitivo-espirituales y del convivir-profundo. Sujetos presentes en y con la naturaleza, dinámicos y determinados, constituidos a partir de sus vivencias cotidianas, de su relación con los otros que se significan al hacer comunidad.

Realizar investigaciones desde *otras perspectivas, no científicas*, en el entendido de que la ciencia alude a lo expuesto en párrafos anteriores, atando al investigador en la castrante relación sujeto/objeto donde se mira desde afuera con pretensiones de "hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista" (Castro Gómez, 2007, p. 83) y por eso, aun cuando se habla de sujetos de investigación, se pretende suprimir en los resultados lo subjetivo del (a) investigador(a), suprimiendo, de esta manera, una parte de sí mismo(a), mirando desde la racionalidad occidental, se objetiviza al/a sujeto/a mismo/a, separando la sensibilidad, la emoción de la cognición, aspectos que en otras miradas, otras perspectivas, han de complementarse para dar paso a procesos que marquen rumbos de emancipación, que dejen oír las voces de las y los otros, que permitan a su

vez, aflorar conocimientos, emerger otras epistemes, escuchando las voces de los pueblos originarios, los afrodescendientes, las mujeres, los campesinos, los pobres de las grandes urbes, en fin, dar paso a apuestas investigativas que apunten o que posibiliten las interpelaciones a quien investiga, prestando atención al lugar desde donde se enuncian las mismas, así mismo, ubicar desde qué referentes epistémicos se investiga.

En tal sentido, propuestas teórico-prácticas como la investigación vinculada y la interculturalidad crítica, pueden dar cuenta de estas demandas, permitiendo transitar por rutas de conocimientos situados y reflexivos para la emergencia de esas epistemologías otras, epistemologías originarias, afrodescendientes, campesinas, feministas, de los enajenados, afrofeminismos, etc., involucrando en la práctica a las y los agentes comunitarios en proyectos donde tengan voz y, sobre todo, participación directa y constante, tanto en la enunciación de lo investigado, como en el proceso de la llamada *recolección de información*, es decir, desde estas otras perspectivas, dejan las y los sujetos de ser tan solo *informantes claves* para ser lo que son, sujetos relacionales que se realizan en su forma de vivir en comunidad y que, por tanto, dan sentido a las investigaciones en las que puedan y quieran participar.

Relación mujer “indígena”/espacios urbanos: subordinación/irreverencia

En el somero recorrido que nos sirvió de preámbulo para comprender, a grandes rasgos, por la forma de hacer investigación desde la ciencia occidental, advertimos cómo se busca utilizar un lenguaje falazmente *neutro* para referirse a las y los participantes en dicho proceso: investigador/a, informantes clave, sujetos clave, etc. Forman parte de un lenguaje que encierra un modo de ver, hacer, conocer y comprender el mundo desde una óptica preconcebida, pero cuando

precisamos expresarnos desde otro sentir, desde otras *realidades*, es allí donde urge la necesidad de ubicarse desde otras perspectivas.

Desde mi experiencia, en el caso que me ocupo, el cómo se viven y configuran las mujeres de descendencia originaria, que se trasladan desde sus comunidades y hacen vida en zonas urbanas al sur de Venezuela en el estado Bolívar, tuve acercamientos en períodos intermitentes, sin una metódica preestablecida, ya que las técnicas fueron fluyendo en el transcurrir de la convivencia y, fueron surgiendo inquietudes en mí, pero también en ellas, de mi parte, por ejemplo, qué cambios les demanda el accionar en contextos urbanos, qué intereses les mueven y les ayudan a significarse o resignificarse en estos espacios.² Se hizo necesario, por consiguiente, desplazarme con pautas distintas a lo que establece la investigación científica tradicional, donde formulo un problema, planteo objetivos, tomo herramientas conceptuales para abordar la realidad y explicarla desde ellas, aplicando métodos y técnicas previamente establecidas. Amerita, entonces, partir de lo complejo, de la comprensión histórica, del proceso de formación en sus tierras y de la conformación de la nación hoy llamada Venezuela. Las comunidades del sur del Estado Bolívar, y, en sus raíces, las comunidades de descendientes originarios, son comunidades que en sus terruños son una familia, en palabras de Mosonyi (2012, p. 34) son sociedades de convivencia, sociedades intensivas. Ubicada en la línea del planteamiento de Argueta entendemos que

Los sistemas de saberes ancestrales e indígenas necesitan y les corresponde explicarse, explicitarse y construirse desde sus historias y epistemologías propias, con el objetivo de reencontrar los pasos perdidos y reafirmar su presencia tanto en los espacios donde se generan y reproducen (los espacios comunales u originarios) como

² También puedo decir descendencia indígena, aunque ambos términos, originario e indígena forman parte de la red conceptual de las disciplinas colonizadoras. Sobre ello, nos advierte, el investigador boliviano Simón Yampara Huarachi en su artículo de 2011: *Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral*, Suma Qamaña, p.14.

fuera de ellos, en la interculturalidad del mundo plural y diverso que hoy vivimos y que será más plural e intercultural en el futuro (2016, p. 130).

Después de un proceso de acercamiento de más de veinte años, y aunque no soy nativa de estas comunidades, me siento parte de ellas, pues han sido muchas las experiencias, los momentos, las tertulias; además siento una gran afinidad, sobre todo, con las dos chicas (Alba y Siari), hoy día mujeres, otrora jovencitas que recién llegaban de sus tierras a trabajar en Puerto Ordaz y Ciudad Bolívar, donde, por cierto, terminarían sus estudios de bachillerato, lo cual, les produjo un choque, por el cambio de su pueblo a la Ciudad, siendo la hermana menor, Alba, objeto de burlas y discriminación en el liceo donde cursó sus estudios al ser llamada “india”, “fea”, “bruja”; ante lo cual, para salir al paso, respondía: “India a mucha honra, yo sí vengo de los caciques que lucharon contra los invasores”, aflora en su inconsciente, el símbolo del *indio* como héroe defensor. Esto lo leyó en lo poco que hace referencia la historia oficial a estos sucesos, además lo escuchó de su Apa y su Koko-wai y, como ya decíamos, esto emerge en momentos en que es atacada por su condición de *indígena*; la memoria acciona como un dispositivo de defensa ante los mecanismos de subordinación, presentes en el discurso social y puestos en práctica en este caso, dentro de la escuela para no sentirse inferior a aquellos que le ridiculizaron.

Con base en la narración de estas vivencias se intenta hacer un abordaje distinto, aunque un tanto quisquilloso, es decir, un abordaje hecho desde la mirada de las propias autoras que forman parte de nosotras (os), las y los venezolanos, porque siempre se escucha a los venezolanos, a los pueblos *indígenas* migrantes residentes de distintas ciudades y los pueblos indígenas que aún habitan sus territorios, mostrar que aun cuando hay una legislación que incluye a los descendientes originarios, todavía se está distante de lograrlo en la convivencia cotidiana. Es provocadora esta contradicción al hablar de los descendientes originarios, decir que forman parte de nosotros

y, a la vez, encontrar en la práctica todo un proceso de negación y de sumisión en diversas condiciones como, la laboral, la doméstica, el género, la educativa, etc. Son éstos, espacios donde la diversidad y el respeto deberían ser la norma y no la excepción, por ejemplo, el espacio educativo debería ser un caldo de cultivo para el respeto a las diferencias y el reconocimiento a la diversidad y, sin embargo, es donde más se irrespeta lo diferente.

Desde esta mirada, se intenta trascender el ellos despectivo y, verlos como iguales sin que para ello, tengan que negar su diferencia, es decir, una diferencia en la igualdad, una igualdad en la naturaleza de la especie humana que es diversa y, también una igualdad normativa, legal como venezolanos y venezolanas, ya que son otros, otros que sienten, que tienen estructuras propias, incluyendo un idioma propio. Así lo deja ver claramente la hermana mayor que hoy día es estudiante del último año administración cuando nos relata:

El profesor guía de segundo año, que nos daba historia universal, dijo, hablando con un estudiante: “hay que tener cuidado con esos indios, porque son brujos, todos ellos son malintencionados y por eso es que son tan brutos”, yo le pregunte “¿por qué dice eso?” Y respondió: “no te ofendas, eso es normal para ustedes. Además, aquí en Bolívar nosotros también somos medio brujos, no tanto como ustedes que son brujos malos”, siempre hablaba de mi pueblo como ellos, cuando se refería a mí: decía “ustedes los indios” y cuando hablaba de los de Ciudad Bolívar, decía “nosotros”. Mi cédula dice República Bolivariana de Venezuela y la de los que viven en el Vapor también, así que soy una venezolana, una indígena venezolana, somos venezolanos, no somos ningunos “ellos”, ningún “ustedes”, somos “otros” venezolanos, diferentes, pero legalmente venezolanos (Siari Gil, tertulia, agosto, 2014).

En un proceso reflexivo, Siari se autorreconoce, a la vez, como venezolana y como descendiente originaria, a la vez que toma la experiencia como un aprendizaje al interpelarlo desde su visión, desde su interpretación e identificar, en el discurso del profesor, los

pronombres que le servían para distanciarse y discriminar: “ellos”, “ustedes” y “nosotros”. En el caso del relato de la hermana menor que fue sometida a burlas por las y los compañeros, se dio una discriminación por su fenotipo, pero en el caso del profesor, la discriminación va más allá de lo fenotípico, ya que, siguiendo a Mosonyi: “junto al racismo biológico también prevalece otra variante que es el racismo cultural” (2012, p. 415) y, por su parte, Rita Segato nos dice que esta forma de racismo es

[...] de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos. Se opone a los racismos fundamentados en una consciencia discursiva. Este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas: el profesor que simplemente no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente (Segato, 2017, p. 54).

En este caso, es una fuerte expresión racista puesta de manifiesto por una persona con un grado académico, un docente de una institución pública de educación media, reproduciendo así, lo que está instituido e internalizado en el discurso social y, legitimado por la historia institucionalizada y otras disciplinas como la Sociología y la Antropología, es una, de tantas maniobras discursivas, en el contexto colonizado, que operan como subordinadores de las diferencias, como bien nos plantea Segato “Raza es signo, y su único valor sociológico radica en su capacidad de significar. Por lo tanto, su sentido depende de una atribución, de una lectura socialmente compartida y de un contexto histórico y geográficamente delimitado” (Segato, 2017, p. 53). En este mismo orden de ideas Vargas y Sanoja (2014, p. 7) nos recuerdan la función que para tal fin cumplió la historiografía europea, la cual

no solo desconoció la complejidad social alcanzada por nuestros pueblos originarios [...] sino que redujo también su imagen a una

realidad temporal plana y sin historia, [...] que se desvaneció gradualmente ante el empuje de la conquista y la colonización europea”.

Todo el proceso colonizador y de internalización del mismo, que vivió el profesor en su formación académica lo conduce al irrespeto hacia las personas que él considera, según su imaginario, diferentes e inferiores. En este mismo panorama, Siari nos relata su vivencia en la urbanización donde trabajaba, cuando las señoras se reunían para alguna celebración y ella les atendía, las señoras le decían:

estudie hija para que no tenga que regresar a ese monte, vaya hacia adelante no hacia atrás [...] compre su casa, su carro, sus hijos estudien en buenos colegios [...] Yo estudie y sigo estudiando, pero yo siempre voy con los míos [...] una de las señoras es de las Claritas y es como yo, india, pero se molesta que le digan india, dice que los indios son flojos y solo sirven “pa`sirvientes”, se siente muy superior solo porque estudió, eso solo me da información, pero no me puede cambiar, no voy a renegar de los míos, ni me voy a avergonzar de mi familia porque estudie, [...], además eso no es monte, esos ríos son la vida, esos paisajes, esas señoras el estudio las puso ciegas, ahora no tienen idea de todo lo lindo que tenemos en “esos montes” tureta, así le decimos en pemon, y si tienen carros, casas, sirvientas, pero viven endeudadas, estresadas, eso no es vivir, eso es sufrir (Siari, tertulia, agosto, 2014).

Siari, en su memoria, revela cómo la preparación académica hace que estas señoras se sientan privilegiadas y muestran su *progreso* al etiquetar a los pueblos de su Estado como atrasados, y la minimizan al decirle que no “vaya hacia atrás”, por lo que su cultura es sinónimo de atraso al referirlos como “monte”. Sobre esta situación, Mosonyi (2012, p. 359) arroja destellos al plantear que “el intelectual se valora a sí mismo como un ser netamente superior al medio ambiente que lo rodea, caracterizado éste por un supuesto salvajismo, primitivismo y atraso atávicos y virtualmente inmodificables”.

El enfoque de las señoras es expresión de los mecanismos de subordinación presentes en la educación y, más aún, en la educación

universitaria, donde se fortalece la filiación con los enfoques teóricos transferidos; son producto de la reproducción de esa relación científica que vimos someramente en el preámbulo y que separa al *hombre* de la naturaleza, de su subjetividad. En el caso de las señoras, como refiere Siari, el conocimiento científico, adquirido en las universidades, les impide ver lo sublime de los espacios que Siari, por sus vivencias en esos espacios, le permiten ser poseedora de una cosmovivencia, a decir de Yampara (2011); ella sí puede apreciar y, aun cuando es estudiante universitaria, mantiene una identidad con su terruño, hay en ella una irreverencia que no le permite sucumbir por completo ante la negación a la que es sometida en estos espacios urbanos y esto se refleja en una sola frase: “los míos” repetida en reiteradas oportunidades, con la cual refiere no solo a la identidad con su tierra, sino a que su comunidad es una comunidad relacional, dejando, a su vez, entrever un proceso consciente de deconstrucción, cuando dice con contundencia: “eso no es vivir, eso es sufrir” indicando que lo que es vida para las señoras, ella lo ve y lo entiende como sufrimiento; esta es una postura consciente de resistencia y de irreverencia ante el proceso de criollización que inició en su comunidad con la evangelización y su posición me suena un poco a Lorena Cabnal, cuando nos dice:

Pienso que proponer el proceso de deconstrucción internalizada de manera consciente, nos invita a remover la conciencia de opresión y nos invita a liberarnos, a reconocer que es necesaria la erradicación del racismo naturalizado y entrañado, para crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza. Invita a trascender la victimización situada para convertirnos en sujetas políticas, pensantes y actuantes, desde una visión individual pero también colectiva (Cabnal, 2010, p. 20).

Tras años de convivencia intermitente en la ciudad, las hermanas formaron familia. Ambas adquirieron compromisos con hombres nacidos en la ciudad, uno de Puerto Ordaz y el otro de Ciudad Bolívar; la mayor tuvo dos hijos, por lo cual interrumpió sus estudios

universitarios; esto a petición de su pareja, quien en palabras de la propia protagonista dijo: “a mí me gusta que mi mujer esté en la casa cuidando sus hijos, en la calle lo que se consigue es jembreo” (Siari, Ciudad Bolívar, agosto, 2014) Esto pone de manifiesto una evidente desigualdad entre el hombre y la mujer, la palabra hembreo, pronunciada como jembreo, traduce la conquista, cuando un hombre seduce a varias mujeres se le dice jembrero, igual para la mujeres se dice que andan jembriando, buscando conquistas. Es decir, que la pareja de Siari, consideraba que, si ella salía a trabajar, estaba dispuesta para la conquista, cosa que, según se deja ver en el discurso, solo lo puede hacer el hombre. Por otra parte, aflora el machismo en la frase “mi mujer” o sea, su propiedad, y el patriarcado, al decir “en la casa cuidando sus hijos”. Otra cosa que llama la atención es que es su mujer, algo que le pertenece, pero, según refiere la joven, los hijos son de ella, no de él. Porque pudiera decir: “en la casa cuidando mis hijos”, en lugar de: “en la casa cuidando sus hijos”.

Asimismo, Alba, la hermana menor, también refiere que dejó de trabajar en una venta de repuestos, porque su esposo le dijo: “No necesitas trabajar, ahora me tienes a mí [...] ese es un trabajo para hombres. ¿qué hace una mujer vendiendo repuestos para carros? Pudiste haber trabajado cuidando niños, no sé qué se creía él, ¿el macho protector?” (Alba, Ciudad Bolívar, agosto, 2014). Según lo que refiere Alba, interpelado por ella misma, aflora en el hombre (su esposo) el instinto protector del macho, del patriarca, el que protege, lo cual da a entender que ella trabajaba, porque no tenía quien la protegiera. Además, el machismo se manifiesta hasta en el cuestionar qué tipo de trabajo debía ejercer, según él, como mujer, el trabajo idóneo es cuidar niños, es decir, en una casa de familia, como efectivamente lo hacía ella, cuando llegó a Ciudad Bolívar siendo casi una niña.

Ambas hermanas sufrieron discriminación por parte de sus esposos por ser *indígenas*; ambas recibieron insultos de sus hoy exesposos; ambas relataron: “Cuando queríamos visitar a nuestra familia, siempre nos decían *¿qué van a buscar a ese peazo é monte?*, por eso nunca dejarán de ser unas peazo é indias, [...] agradecidas deben

estar con Dios que se casaron bien, con hombres civilizados y no con mugrosos y feísimos indios” (Siari y Alba. Ciudad Bolívar, agosto, 2014). No se justifica la actitud de estos hombres hacia ellas; sin embargo, ellos son consecuencia de una sociedad machista, patriarcal, que sigue viendo a la mujer como algo que es propiedad del hombre y, hacia el interior del país, todavía tiende a conservarse la tradición de que la mujer debe estar en la casa; además, que la mujer *indígena* es inferior y que solo pasa a ser alguien si se *casa* con un hombre nacido y criado en la ciudad y esto lo reflexiona la hermana mayor:

No sé cómo aguanté 6 años con ese tipo tan machista (él decía que los indios eran mugrosos), pero yo no he visto hasta ahora que un “indio” de mi pueblo golpee a una mujer [...] siempre me repetía que yo era montuna y él era un civilizado y me pregunto: ¿qué es ser civilizado? ¿dar gracias a Dios? Por estar con un hombre maltratador en todos los sentidos, no solo en lo físico, que bastante lo hizo, sino psicológicamente, yo me teñí el cabello rubio [...] por tonta, por no querer ser tan india, pero luego me di cuenta de mi ridiculez y me dejé mi cabello natural, que tiene un hermoso brillo y es oscuro como azabache. Me decía: “píntate ese pelo, te vez horrible, descuidada, te vez más negra, píntate ese pelo por amor a Dios”. Y bueno, ¿qué tiene que ver Dios con que mi cabello sea rubio o negro? Una se entrapa en cosas absurdas ¿verdad? (Siari, tertulia, agosto, 2014).

Las interpelaciones que se hace Siari abren todo un caudal para la reinterpretación de lo que nos han legado las teorías acerca de lo que significa ser civilizado, acerca de lo que significa ser mujer diferente, diríamos, subalterna. Pero si seguimos lo que nos ha legado Siari en estas interrogantes nos podemos alinear con el pensamiento de Bidaseca (2011, p. 102) quien nos dice que “[...] el/la subalterno/a no necesariamente es un sujeto colonizado, excepto cuando es silenciado/a”; y es por ello, que aun cuando ellas provienen de una comunidad *indígena*, digamos son subalternas, ya que en estas comunidades, además, se aplicó, como en casi todas las comunidades *indígenas* de América Latina y el Caribe, el denominado indigenismo

que según (Sandoval Forero y Capera Figueroa, 2017, p. 18) es el “mecanismo mediante el cual se desindianizaron y así asimilarlos a imagen y semejanza de los mestizos”; aun así, Siari y Alba apuntan a la trascendencia de la criollización colonizada; y por supuesto, los mayores indigenistas han sido los cuerpos religiosos, por lo que, su comunidad fue evangelizada por las llamadas *nuevas tribus* como todas las comunidades *indígenas* de esa zona y al respecto, nos comentan:

Nosotros creemos en Dios, le oramos en el culto, el padre amado nos protege, pero la tureta también; mi Apa nos ha dicho que la chureta dice cosas, que hay que cuidarla como ella nos cuida; además, nos ha dado comida, porque allí lo normal, lo natural es cazar en el tupü, ¿sabes? Pero cazar para comer no para divertirse, eso lo castiga la chureta (tertulia grupal, agosto, 2014).³

En la cotidianidad de las vivencias que están en sus memorias de niñas y adolescentes, ellas objetivan un símbolo, que, aunque no está íntegramente organizado ni conscientemente posesionado, viene a formar parte de los significados que las diferencian y que le otorgan una identidad con su hogar, lo cual se aprecia cuando aun estando en una tertulia en la ciudad hacen uso de códigos lingüísticos pemón; también se aprecia, en sus despliegues discursivos, la vigencia socio-cultural de las y los habitantes de esa comunidad *indígena*. Cuando refieren a “lo normal” o a “lo natural” es lo que está y siempre ha estado allí, y ellas lo saben por la tradición oral, esto es lo que permanece en el tiempo y en este caso, aunque ellas se desplazan en el espacio, cambian de lugar, estas están presentes en sus memorias. Los constantes desplazamientos desde sus pueblos a la ciudad y viceversa y más allá, los largos períodos de tiempo en la ciudad, constituyen ejercicios de estar, de ser y, de pertenecer, desde donde se reconfiguran entre el presente, lo que viven a diario y lo que está en sus memorias, pero, que también lo viven al trasladarse a sus espacios nativos, esto

³ *Chureta* en la variante lingüística kamarakoto del idioma pemon, es montaña, selva, mientras que *tureta* es selva, pero boscosa, más llana, el tupü es monte, como decir, un pie de monte, antes de adentrarse en la chureta

va configurando identidades amalgamadas entre la *cultura propia* que está en sus orígenes y la *apropiada* en el espacio urbano mediante la interacción Morán (S/F).

Ahora bien, este breve abrebocas de despliegue de memorias, de vivencias, no puede ser explicado, ni descrito, desde la ciencia racional occidental, la cual exige que el/la investigador/a problematice las situaciones o que las describa y, como podemos ver aquí, no se puede llegar con una situación problema preestablecida en un esquema investigativo, ya que este va surgiendo de las mismas agentes que se activan y participan desde sus memorias, exponiendo sus inquietudes y ellas mismas van realizando ejercicios de interpelaciones a sus vivencias, reflexionando sobre su acción y la de quienes les rodean, cosa que no puede hacer un/a investigador/a por ellas; se puede hacer en colaboración, mediante confrontaciones de ideas, mediante respuestas desde otras miradas que serán ajenas a sus inquietudes; se puede ampliar el campo visionario de las y los participantes y a su vez, el del/a investigador/a, pero a modo de nutrir la experiencia, no para enseñar ni dictaminar como dar respuesta a una determinada situación, ni cómo dar respuestas a sus interpelaciones, cosa que sí se puede hacer, pero en ejercicio de diálogo no de imposición de modos de mirar la *realidad*, pues mi realidad no es la de ellas y eso lo viví cuando pude ver desde sus miradas.

Esta experiencia nos llama a ver desde otras perspectivas y la interculturalidad crítica nos ofrece un terreno fértil para ello, como podemos ver en estas experiencias, las agentes realizan diálogos interculturales, ya que al moverse entre la cultura criolla y su cultura, la cultura pemon pueden realizar ese ejercicio de mirar desde su cosmoversalidad lo que viven cotidianamente en el mundo cultural criollo e interpelar los conceptos y palabras que denotan discriminación, negación e invisibilización; incluso yo (investigadora) como partícipe de algunas de esas experiencias tras tantos años de vinculación, al realizar este ejercicio me coloqué en un terreno distinto al de cualquier otra investigación que realizara antes de esta experiencia y, por ello, me adhiero teóricamente a lo que plantea Catherine

Walsh, cuando nos dice que “la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2007, p. 57).⁴

Es perentorio abordar nuestra sociedad, verla, entenderla, interpretarla a través de los distintos universos culturales, en este caso, descendientes *indígenas*, ya que, de esta forma, se apunta hacia el respeto, el desmontaje de la simplificación emanada desde las teorías transferidas que reducen a los descendientes originarios a simples categorías universales, pero, desde la propuesta de interculturalidad crítica se nos presenta una manera de acercarnos a la experiencia, de ser intérpretes y constructores de la historia, esa que hemos de construir desde el pasado presente en la memoria, pero en la memoria multiversal, en la memoria de los subalternos, porque desde sus memorias emergen las voces de las resistencias y de las posibilidades de transformación social, es su pasado el que nos ilumina y puede conducirnos a reconocernos como una sociedad de multiversos culturales y por ende, una sociedad que debe apuntar hacia la convivencia en el respeto, una sociedad que preste atención a las voces de los otros, que reconozca e incluya sus idiomas, conocimientos y, sus configuraciones de sentido, respetando los lugares de enunciación de esas otras voces.

Mecanismos de investigación vinculada

El proceso de vinculación con la Comunidad el Vapor en el estado Bolívar, inicio hace más de 20 años, cuando conocí a dos jóvenes que se habían trasladado a la capital desde su pueblo de origen Uaiparú, en el Paují, en la Gran Sabana, luego conocí a sus primas que venían

⁴ La cosmoiversalidad, nos la presenta Simón Yampara Huarachi como la convivencia con los diversos mundos: el de los seres humanos, el mundo vegetal, el mundo animal, el mundo mineral (agua, rocas) e incluso el mundo espiritual (las deidades de la naturaleza).

del Vapor e inició una bonita relación, ya que me invitaron a sus respectivas comunidades, a las cuales me trasladaba casi todos los años en periodos vacacionales, finales de julio primeros de septiembre, en semana santa y los primeros días de diciembre, pues el 21 ya estaba de regreso hacia Valencia.

Años después, conversando con ellas en compañía de unas cervezas y unos aperitivos, me refirió una de ellas una situación en su trabajo que debía solventar, pero tal situación, tenía el tizne de la discriminación de género, de *raza* y clase y, ella misma me dijo: “mi vida parece una novela, tu que escribes, no te gustaría hacer una novela con mi vida” y detonó una carcajada cuya onda expansiva llegaba a la calle desde el patio. Aquella idea dio vueltas en mi cabeza y, como estoy adscrita al Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Carabobo, formulé un proyecto grupal en el cual debía interpretar la cultura de los pueblos originarios y los pueblos afrodescendientes, en ese equipo, yo me encargaría de los pueblos originarios e inicié en el año 2011 un acercamiento ya con intencionalidad investigativa, para efectos del proyecto, se logró recoger información y se entregaron los avances correspondientes.

Inicié otra etapa en la cual invertí las estrategias, es decir, primero establecí bloques temáticos de conversación, conversaciones o tertulias espontáneas que eran grabadas con el consentimiento de las cuatro jóvenes, estrechando aún más el proceso de familiarización, de hermanamiento con ellas y, de allí luego saldrían sus inquietudes, sus sensibilidades y fueron emergiendo diversas narrativas: de género, de clase, racial, educativa, puedo decir, que el primer paso para entregar estas breves líneas inició con un proceso de hermanamiento basado en la comunicación oral y la convivencia tanto en la ciudad como en las comunidades donde nacieron y crecieron, estableciendo un elemento de relevancia para la investigación vinculada la relacionalidad, la cual en “cierto sentido define la ‘totalidad’ como unidad de todo lo que vive.” Arevalo Robles, (s/f, p. 64), ya que, en esos espacios, nos relacionamos con todos los seres vivos, todos tienen

importancia, árboles, ríos, gallinas, gallos, perros, morrocoyes, etc., muchos tienen propiedad de curar, sin necesidad de sacrificarlos.

El mecanismo base que es el hilo conductor de la vinculación, es la oralidad como horizonte previo a la comunalidad Guerrero Osorio (2016) así mismo la cotidianidad forma parte relevante en la vinculación; las vivencias, las experiencias, el día a día en la vida de las participantes, al respecto Guerrero Osorio nos dice que “lo cotidiano, lo que se dice cara a cara, el contenido del discurso, en el encuentro diario en la comunidad, está determinado en primera instancia por las formas de la oralidad” (Guerrero Osorio, 2016, p. 123).

Otro mecanismo que permite la investigación vinculada, en la relacionalidad que se produce en el roce cotidiano, lo constituye, la categoría nosotros, de la cual Guerrero Osorio dice:

en el Nosotros la gente comparte y hace, o no, lo que le corresponde. Incluso las bestias salvajes tienen su labor a la hora de cazar en manada. El Nosotros es trabajo, fiesta, palabra y miradas. Responsabilidad y alegría. Realización de la persona en comunidad. La plena encarnación comunal. [...] El Nosotros es la celebración del encuentro de las y los diferentes. La convivencia de todos los seres sobre una porción de la tierra (Guerrero Osorio, 2016, p. 125).

Por otra parte, otro dispositivo teórico que entra con fuerza en la investigación vinculada es el diálogo de saberes. Ávila Romero, Betancourt, Arias y Ávila nos dicen al respecto que

El diálogo de saberes es una llamada abierta a los saberes subalternos, especialmente a aquellos de las culturas tradicionales y que actualmente están siendo resignificados. Sus identidades y posición se encuentran subalternas de la cultura dominante, que impone conocimientos y prácticas. Asimismo, el diálogo de saberes es un encuentro con interlocutores que manejan conocimientos de su propia memoria, los conocimientos tradicionales han sido lesionados por la modernidad y es necesario un diálogo para la investigación, hermenéutico, para aquellos conocimientos que han sido bloqueados (Ávila Romero et al., 2016, p. 761).

Otra herramienta conceptual que da fuerza y permite la realización de la investigación vinculada, desde una perspectiva intercultural crítica es la postulada por Floriberto Diaz (2005) la comunalidad, la cual en sus palabras

define otros conceptos fundamentales para entender una realidad indígena, la que habrá de entenderse no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado.

Es una categoría que permite, estrechar aún más el vínculo y sellar la familiarización al brindar espacios para la comprensión de lo diferente, pero complementario entre, en este caso, la sociedad criolla y la sociedad pemón, entendiendo que todos juntos integramos la nación venezolana, como bien lo acota Siari en uno de sus referentes discursivos cuando dice “yo soy venezolana”, “soy una indígena venezolana”, “somos venezolanos” es una apropiación con fuerza de lo colectivo, al pasar del *yo venezolana* al *soy una indígena venezolana* y de ahí al nosotros venezolanos, es un tránsito mediante el lenguaje en un espacio de multiversos culturales, donde han de cobrar sentido lo comunal, lo diverso y lo integral sondeados desde la interculturalidad crítica, presentando un terreno fecundo, pues como apunta Fornet-Betancourt. “sin pluralidad cultural-contextual no tiene sentido hablar de interculturalidad” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 17).

La propuesta de Floriberto, se refuerza con lo planteado por Maldonado para quien la comunalidad “como discurso emanado de realidades, de formas de vivir, distintas en su esencia a la forma dominante permiten aproximarse a una episteme” (Maldonado, 2013, p. 27) . Para esto, hemos de ubicarnos en círculos relacionales desde donde se pueda, ver desde el otro, desde los otros, en ejercicios de compromisos al colocarse en el lugar del otro para percibir, entender y comprender las

realidades, la propia y la ajena y, lograr desde estas apuestas, dar un giro a la ciencia transformadora de realidades, pero desde las realidades mismas y, al servicio de las comunidades, no al servicio del capital que selecciona, qué espacios y qué realidades transformar para su beneficio y expansión, para ello, podemos atender el llamado de Haber (2011) y realizar las investigaciones desde la indisciplina, lo cual me despoja, por así decirlo, del ropaje de experto en una disciplina que llevan por caminos de ultra especializaciones, cada vez más fragmentados los conocimientos y las realidades y, cada vez más universalizantes. Pues mientras más disciplinas, más conceptos para abordar y definir a los otros, ya que “las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmento” (Castro Gómez, 2007, p. 83); es por ello, que me alinee con la postura del pensamiento indisciplinado, porque me permite ir tomando, ciertas representaciones de las diversas disciplinas y resemantizarlos, desde las realidades para dar emergencia a nuevos conocimientos que den cuenta de las realidades y de los invisibilizados por las disciplinas científicas.

A modo de conclusión

De esta experiencia, se puede concluir que es posible la investigación vinculada entre un/a *investigador/a* que no pertenece a una comunidad, sea esta de descendientes originarios, afrodescendiente, una organización feminista o de LGBTQ+, pero que mediante procesos de hermanamiento, de familiarización y de ejercicios de alteridad compartidas, es posible, articular esfuerzos para identificar situaciones que no tienen que necesariamente ser problemas a los que haya que darle solución *práctica*, aunque eso sería lo viable en este tipo de investigaciones.

Se presenta con esta investigación, la posibilidad de interpelar las prácticas que se consideran naturales en el imaginario colectivo de la sociedad criolla, pero que en su esencia son discriminadoras, las cuales se pueden desmontar con simples frases como por ejemplo “los míos”

frente a la negación y ridiculización por parte del otro, que considera a los míos como inferiores, es una frase que encierra fuerza, pertenencia, identidad, arraigo y constituye una provocación que propone ahondar en los reconocimientos y, en el afianzamiento de las diferencias.

El desarrollo de este tipo de investigaciones permite la participación de una multiplicidad de intérpretes, en el caso que refiero, presento solo dos participantes por razones de espacio, pero hubo más agentes participantes, todos aportando, todos interpelando, en este sentido, se van generando tendencias con elementos ético-políticos que van impulsando, a los involucrados hacia acciones cotidianas transformadoras que apunten, hacia el resguardo y fortalecimiento de las identidades con las comunidades y el resguardo de la naturaleza, ya que, al aflorar las sensibilidades mediante la memoria como dispositivo que da valor a los espacios, a los ríos, las montañas, etc., se le da paso a las cosmoversalidades, que redundan en vida para el planeta y por ende, salvación de todas las especies, incluyendo la especie humana.

Bibliografía

Arévalo Robles, Andrés Gabriel (s/f). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación.

Argueta, Arturo (2016). Los saberes y las prácticas tradicionales: conceptos y propuestas para la construcción de un enorme campo transdisciplinario. En Delgado, Freddy y Rist, Stephan (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz.

Ávila Romero, León et al. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70).

Bidaseca, Karina (2011). Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café. O reflexiones sobre desigualdad y colonialismo jurídico desde el feminismo poscolonial. En Bidaseca, Karina y Vázquez Laba, Vanesa (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Asociación para la cooperación con el Sur. www.acsur.org

Castro Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la Universidad. La hybrid del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Díaz, Floriberto (2005). Comunidad y comunalidad. En *Diálogos en Acción*.

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Barcelona: Desclée de Brouwer.

Gil, Siari (2014). Joven nacida en Uaiparù y residenciada en Ciudad Bolívar. Tertulia realizada en el mes de agosto.

Gil, Alba (2014). Joven nacida en Uaiparù y residenciada en Ciudad Bolívar. Tertulia realizada en el mes de agosto.

Guerrero Osorio, Arturo (2016). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral ii *Revista de postgrado en Sociología Bajo el Volcán*, año 15, (23). Universidad Autónoma de Puebla.

Haber, Alejandro (2011). Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada Popayan. *Revista de Antropología*, (23).

Maldonado Alvarado, Benjamín (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur*, (34). Oaxaca.

Morán, Luis R. (s/f). Cosmopolitismo, migración y comunidades transterritoriales: cultura global y culturas locales. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espinalpdf/Espiral9/16-41.pdf>

Mosonyi, Esteban (2012). *Identidad Nacional y cultura populares*. Fondo editorial FUNDARTE. Caracas.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Capera Figueroa, José Javier (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. *Revista FAIA*, 6(28), 4.

Segato, Rita. L (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Campoalegre, Rosa y Septien, Karina Bidaseca (coords.), *Pensamientos silenciados. Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Biblioteca Virtual de CLACSO.

Vargas, Iraida y Sanoja, Mario (2014). *La preterización de los indígenas*. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.

Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Yampara Huarachi, Simón (2011). Cosmovivencia andina. Vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña. *Revista de Estudios Bolivianos*, 18. Bolivia.

Economía del cuidado e interculturalidad

¿Hacia políticas públicas de cuidados interculturales?

Luciana Soledad Barconte

Introducción

A partir de los años setenta, las objeciones de las corrientes feministas al pensamiento económico clásico permiten que se comience a debatir el concepto de cuidados. Hasta ese momento se escribía mucho sobre las formas de producción, pero no sobre los modos de reproducción. Las preguntas centrales eran cómo se producen las personas que luego ingresan al sistema económico capitalista, y cómo opera esta reproducción dentro del sistema (Esquivel, 2012). La definición de *cuidado*, aún se debate en los ámbitos académicos y públicos, debido a que existe una gran gama de posibilidades o actividades que integran el concepto y evidentemente, no es sencillo delimitar dónde comienzan y dónde terminan las mismas. La complejidad del tema se da por la diversidad de actores que participan en la oferta y demanda de los cuidados.

Coello Cremades (2013) define al cuidado como las actividades que se realizan para garantizar el bienestar físico y emocional de las personas, o sea, las tareas cotidianas de gestión y mantenimiento de la vida, como, por ejemplo, la asistencia para conservar los espacios y bienes del hogar, el mantenimiento de los cuerpos, la educación de las personas, el sostenimiento de las relaciones sociales, así como el apoyo psicológico a los miembros de la familia.

Otros autores afirman que, para estudiar los cuidados, se debe restringir su definición a los servicios que se prestan a las personas dependientes, como son las y los niños, discapacitados y adultas/os mayores.

Agregarle al término cuidado el concepto de economía, implica estudiar los aspectos que generan, o contribuyen a generar, valor económico. Es decir, que el objeto de estudio de la economía del cuidado, es la forma cómo las sociedades se organizan para brindar cuidado a sus miembros en relación al funcionamiento del sistema económico (Rodríguez Enríquez, 2005).

Así, se sostiene que las tareas de cuidado son llevadas a cabo por las mujeres de la familia, afectándoles la oportunidad de estudiar o trabajar y, de esta manera, de desarrollarse y fortalecer sus libertades.

Desde esta teoría, pensar en un mundo más justo, igualitario y con mayor bienestar para toda la población, nos interpela a reflexionar sobre nuevas formas de organizar la distribución de las cargas de cuidado.

Las inequidades que genera el modelo neoliberal, hasta ahora no han podido ser resueltas. Las políticas públicas, que se definen e implementan con el fin de disminuir la vulnerabilidad económica y social, se configuran como un atenuante, pero no brindan ninguna solución que permita resolver los problemas de injusticia social y cultural. En este contexto, surge el discurso sobre la interculturalidad en América Latina (Tubino, 2005). Tal modelo económico, que conforma el marco desde donde se desarrolló la teoría de cuidados

descrita, es fuertemente cuestionado, principalmente por los movimientos feministas indígenas.

Los conceptos y las prácticas interculturales son fenómenos complejos, estudiados desde diferentes campos. Se podría definir como las diferentes formas de comunicación, relación, contacto e intercambio que realizan personas que pertenecen a distintas culturas, donde el contexto colonial, los procesos de conflicto y la distribución del poder, determinan la posición de los colectivos. Asumiendo como necesario rescatar las diferencias como fuentes para el bien común, pero sin perpetuar el patrón colonial de poder que mantiene los principios asimétricos. Buscando reivindicar lo local, la historia y el territorio con el fin de lograr las sociedades más equitativas.

En la búsqueda de una sociedad más igualitaria, pero desde la diferencia, los gobiernos reunidos en la XIV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, aprobaron el “Compromiso de Santiago”, el cual, en uno de sus puntos, establece: “Diseñar sistemas integrales de cuidado desde una perspectiva de género, interseccionalidad e interculturalidad y de derechos humanos que promueva la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, Estado, mercado, familias y comunidad, e incluyan políticas articuladas sobre el tiempo, los recursos, las prestaciones y los servicios públicos universales y de calidad, para satisfacer las distintas necesidades de cuidado de la población, como parte de los sistemas de protección social” (CEPAL, 2020, p. 2).

De esta afirmación, surgen los siguientes interrogantes: ¿las políticas públicas, propuestas hasta el momento en Argentina, en relación con los cuidados, son interculturales? ¿Cómo construir políticas públicas de cuidados interculturales?

Nos interesa conocer cómo se proveen los cuidados, principalmente en las áreas rurales indígenas. El objetivo es realizar aportes para el diseño e implementación de políticas públicas de cuidados que incluyan la perspectiva de género, etnia y clase. Para ello es necesario construir conocimiento situado, desde la perspectiva intercultural, en el marco de una sociedad capitalista, patriarcal y

etnocéntrica. Se revisan las tensiones señaladas por el feminismo comunitario, desde donde se realiza una mirada crítica a las propuestas de la economía feminista occidental, principalmente en relación al cuestionamiento, por la no inclusión de todos los tipos de mujeres en el análisis y solo orientarlo a mujeres blancas. Sosteniendo la imperiosa necesidad de visibilizar un enfoque que relacione el género, la clase y la etnia, y que ponga el foco en la discriminación, exclusión y racismo.

Herramientas de investigación vinculada

Debido a la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio, causado por la pandemia originada por el COVID-19, no existió la posibilidad material de realizar una investigación vinculada, que integre saberes y aprendizajes de culturas diversas. En el tema de estudio, esta indagación, hubiera permitido aportar soluciones a problemas sociales y económicos, acorde a los modos de vida de las comunidades y pueblos para el buen vivir.

Por tal motivo se realizará una aproximación, a la condición socioeconómica de la población indígena de América Latina en general, y de la Provincia de Jujuy en particular, a través de fuentes secundarias. Se efectuará una revisión sobre las críticas de los otros feminismos al feminismo occidental y a las políticas públicas implementadas en Argentina en general y en la Provincia de Jujuy en particular, referidas al cuidado.

Contenido

Breve caracterización sociodemográfica de la población indígena en América Latina en general y de la Provincia de Jujuy de Argentina en particular

En América Latina, la diferencia entre los niveles de participación laboral entre mujeres y hombres, de áreas rurales, es de aproximadamente 37%. Lo que representa una diferencia mayor a la que surge de comparar con la brecha entre mujeres y hombres de áreas urbanas, la cual es del 23%. Además, se observan profundas desigualdades según sexo, raza, clase y grupo étnico. Reflejan esta situación los ingresos provenientes del trabajo, en el mercado, de los hombres blancos (no indígenas, ni afrodescendientes), con ocho años o más de instrucción formal, quienes obtienen ingresos que superan seis veces la línea de pobreza. Mientras que los de las mujeres blancas en la misma condición de formación, alcanzan casi cinco veces la línea de pobreza. Para las personas del género femenino, que son afrodescendientes, los montos percibidos se reducen a menos de cuatro veces la línea de pobreza. Mientras que los ingresos de los hombres indígenas, con mayor educación, se posicionan tres veces sobre la línea de pobreza; el de las mujeres indígenas del mismo nivel de educación, se ubica solamente dos veces por encima de esa línea. Por último, el ingreso de las mujeres indígenas menos instruidas; apenas alcanza la línea de pobreza (ONU Mujeres, 2017).

La provincia de Jujuy se encuentra situada en la región Noroeste de la República Argentina, de los datos provistos por el censo realizado en el año 2010, se observa que el 7,8 % de la población se reconoce indígena, lo que comprende a 52.545 personas sobre un total de 673.307 habitantes. Esto representa más del triple de la media nacional que es de 2,4 %. El 52,5% de esos 52.545 habitantes se autorreconoció perteneciente al pueblo Kolla, el 12,3 % al Guaraní y el 11,7 % al Omaguaca.

El 66,9% de la población indígena de Jujuy, vive en áreas urbanas y el 33,1% en áreas rurales. De los pueblos originarios más numerosos, el Kolla y el Guaraní presentan una proporción mayor de población urbana (62,3% y 82,3% respectivamente), solo el pueblo Atacama tiene una mayor proporción de población rural (69,9%). Dentro de la población indígena, la tasa de analfabetismo es mayor entre las mujeres (5,4%) que entre los varones (2%). Esta brecha de género también se verifica en los totales provinciales: mujeres 4,2%; varones 2%.

Con respecto a la educación, de las 26.610 personas de 20 años y más que asistieron a un establecimiento educativo, el 22,2% presenta el nivel primario incompleto y el 32% completo; el 16,4%, secundario incompleto y el 16,4%, secundario completo; solo el 13% alcanzó niveles superiores. La tasa de desocupación de la población indígena de la provincia de Jujuy es levemente más alta que el promedio provincial: 6,5%, frente al 5,6% y el 5,9% del nacional.

En la comparación por sexo, la desocupación entre los varones de la población indígena es de 5,3 % y entre las mujeres del 8,3 %, frente a los promedios provinciales del 4 % y 7,6 % respectivamente. El porcentaje de la población no económicamente activa entre los indígenas de Jujuy es del 41,2 %, frente al 38,3 % del total provincial. El 53,1 % de los hogares indígenas habita en viviendas deficitarias.

En general, se sostiene que las mujeres que poseen bajo nivel de instrucción y escasos ingresos familiares tienen poca participación en el mercado laboral. Si lograron ingresos, muy probable que tengan empleos precarios, como el trabajo en casas particulares, y no accedan a los beneficios de la seguridad social.

En la Argentina se observan marcadas diferencias entre los ámbitos urbano y rural, y, por ello, los integrantes de los pueblos indígenas, que viven en zonas rurales, están en una situación de discriminación por etnia y por lugar de residencia.

Así, las mujeres indígenas, tienen desventajas en el ámbito laboral, aún más las que residen en zonas rurales. Diferentes estudios han expuesto que soportan una pesada carga de trabajo, ya que a las tareas reproductivas que realizan, se adicionan las pertenecientes a

diferentes actividades productivas, muchas de las cuales son realizadas en el ámbito del hogar y sin remuneración (ELA, 2015).

A lo expuesto se suma que la cantidad de trabajo doméstico no remunerado, que efectúa la mujer, está relacionado a su condición económica, ya que mientras menores ingresos posea, el trabajo se realizará en condiciones más precarias, por lo que deberá dedicarles una mayor cantidad de tiempo. A esto se suma la dificultad que existe en delimitar el trabajo reproductivo y productivo que realizan en las zonas rurales.

En Argentina, existe escasa información estadística sobre la situación de los pueblos indígenas, ese vacío constituye un indicador del lugar residual que estos grupos han ocupado históricamente en la agenda pública (ELA, 2015).

Aproximaciones al análisis del cuidado desde un enfoque intercultural y la definición de políticas públicas

La inclusión de la economía del cuidado en la agenda pública, por un lado, permite la promoción y el fortalecimiento de derechos y, por el otro lado, potencia a las mujeres de escasos recursos que provienen de diferentes etnias y que habitan en lo rural, quienes son las más afectadas por la desigualdad de género. Este apoyo estatal podría permitirles cambiar el rumbo de su vida y la de su familia, principalmente en la contribución a la salida de la pobreza.

La Economía del cuidado, pone el foco de atención en cómo se distribuyen los trabajos, los tiempos y los ingresos. Por ello, también se debería estudiar la infraestructura del cuidado, como los servicios, las transferencias de dinero, los bienes y el tiempo prestados por los distintos actores, etc. Así, se podría describir en qué medida la distribución de la carga del trabajo, la responsabilidad y el costo que implica el cuidado, es más o menos perjudicial para los intereses de la equidad social y de las mujeres en particular.

La definición de funciones y cargas de cuidados, la realiza principalmente el Estado. La cantidad de los servicios relacionados con este tema que él ofrezca definirá la cantidad de trabajo que recaerá en las familias, en las organizaciones de la sociedad civil y en el sector privado. Esto, a su vez, va a delimitar el tipo de régimen de bienestar que posee un país. Una sociedad que posee un régimen familiarista, asigna a las familias las cargas del cuidado y la producción de bienestar, recae principalmente en las mujeres, lo que provea el Estado será accesorio. En el régimen desfamilizador, la carga de cuidado recae principalmente en las instituciones públicas, las organizaciones sociales o el mercado. Se logrará la autonomía de la familia si no se deben realizar erogaciones monetarias para acceder a estos servicios (Salvador, 2007).

De esta manera, las acciones públicas pueden clasificarse en aquellas que compensan los costos del cuidado, pagando al cuidador o algún otro mecanismo, y aquellas que redistribuyen el cuidado, ofreciendo los servicios de cuidado como son educación, salud, atención de mayores y regulando la jornada laboral (Esquivel, 2011).

En general, la provisión de servicios directos, por parte del Estado, da legitimidad y reconocimiento al cuidado, facilita su desfamilización, crea oportunidades de trabajo protegido para las mujeres, permite a las madres salir al mercado de trabajo, mejora y regula los estándares de atención. Si no se proveen los servicios de cuidado a través de las políticas públicas correspondientes, la solución al problema varía según los ingresos que tengan las familias para contratarlos.

Este marco teórico y la visibilización de los cuidados, es producto de la lucha que vienen realizando los movimientos feministas, donde se cuestiona lo erróneo del discurso de la economía liberal, el cual solamente incluye en el análisis económico a las actividades que se desarrollan dentro del mercado y son remuneradas.

Aunque estas definiciones sobre las relaciones entre el mercado, el Estado, las familias y la comunidad (organizaciones de la sociedad civil), fueron muy bien recibidas y valoradas, como formas de

disminuir el nivel de participación y el tiempo destinado por las mujeres al trabajo reproductivo, comenzaron a observarse tensiones y posturas críticas dentro de los colectivos feministas, manifestando que, para la construcción de ese núcleo teórico, se tomaron las prácticas del Estado de bienestar europeo y estadounidense, las cuales refieren a una determinada clase, nacionalidad y raza, que si no es cuestionada, permite que se generalice lo femenino y se subalternicen las diversas experiencias y resoluciones del cuidado (Quiroga Díaz, 2011).

Por lo que estos colectivos, como, por ejemplo, los que impulsan el feminismo comunitario, comenzaron a bregar por el reconocimiento de las particularidades, principalmente históricas, culturales y geográficas. Se pone de manifiesto, que la mayoría de las categorías teóricas definidas por el feminismo tradicional, reproducen el racismo y la lógica colonial.

Se observa un pensamiento binario y oposicional, basado en las relaciones entre hombres y mujeres de familias de clase media nucleares, invisibilizando a las mujeres de clases sociales más bajas. Por ello, no solamente hay que tomar en cuenta las subordinaciones de las mujeres en relación con la diferencia sexual, sino también tener en cuenta la diferencia de clase. En el mismo sentido, la presencia de una hegemonía cultural impone un modo *correcto* de entender los conceptos, los cuales son disputados por los diferentes grupos que integran las sociedades. De esta manera, los sectores de elite imponen esta “interpretación correcta” de los conceptos y actúan, con base en la subalternización, en la búsqueda por civilizar a sujetos considerados como débiles y carentes de conocimientos (Pérez Díaz, 2017).

De manera simplificada, se sostiene que la categoría *mujeres*, responde a un grupo uniforme, sin importar la clase social, la ubicación o las contradicciones raciales o étnicas. Asimismo, se considera al patriarcado, como una estructura social, política y económica común, cuando es una realidad que se forma según diversas circunstancias y condiciones culturales. Por esto se infiere que resulta equívoco tratar

de emancipar a la mujer, en base a una estrategia con pretensión de validez universal. El feminismo hegemónico ha intentado universalizar su análisis, de esa manera opera como otra fuerza más de discriminación hacia aquellas mujeres que habitan en otros contextos no occidentales. Los conceptos, tales como la reproducción, la división sexual del trabajo, la familia, el matrimonio, el hogar o el patriarcado, se usan a menudo sin especificar los contextos culturales e históricos locales. Al definirse las categorías con aspiración de validez universal en realidades culturales complejas, se observa un corte colonial. La colonialidad del poder, se basa en la organización de la vida de las personas colonizadas (Pérez Díaz, 2017).

Entonces, el feminismo occidental, ha sido predominantemente reivindicado por mujeres blancas, de clase media-alta, que ejercen profesiones liberales en un marco de economía de mercado y que reproducen, sobre determinados colectivos, a veces inconscientemente, las mismas relaciones de dominio patriarcales que buscan eliminar (Mignolo, 1995).

Asimismo, instan a que se incluya un análisis más allá de la propuesta binaria hombre-mujer en el contexto patriarcal, asumido por el feminismo hegemónico occidental, como el fundamento de la opresión y discriminación, así como a que se incorporen categorías de subalternidad e interseccionalidad, las cuales permitan realizar reflexiones relacionadas con la clase social, la raza, la etnia y la sexualidad (Montanaro Mena, 2017). Por todo esto, dichas propuestas debieran ser revisadas, para no construir una generalidad de lo femenino que invisibilice otras formas de solucionar las problemáticas en torno al cuidado (Quiroga Díaz, 2011).

De esta forma, las tensiones se producen, en torno a la necesidad de contar con una perspectiva situada histórica y geopolíticamente desde la colonialidad del poder. Por parte del feminismo indígena, se realiza la crítica hacia el patriarcalismo, el capitalismo, el racismo, el clasismo y el sexismo que se observan en las sociedades.

Trae planteamientos epistémicos que se apropian de la historia de los feminismos y anulan la historia de la lucha de otras mujeres.

El debate feminista incorpora voces que también asumen una postura crítica sobre las relaciones ancestrales que se configuran en sus comunidades (Montanaro Mena, 2017).

Las críticas también apuntan a que muchos colectivos feministas, con residencia en centros hegemónicos de poder, buscan conservar sus privilegios con respecto a las desigualdades de etnia y clase, inducidas por la cultura imperante desde la invasión europea a nuestras tierras. Por lo que el esquema de organización social del cuidado tiene una mirada principalmente urbana, con base en la subalternización. La colonialidad y las jerarquías raciales en las ideologías de género, se manifiestan notablemente cuando estudiamos los cuidados. La dominación étnica y de clase durante la colonia, se configuraron posteriormente en las élites nacionales y converge en la discriminación de la población indígena y afrodescendiente, proveedora del servicio doméstico (Vega y Gutiérrez, 2014). El éxito de la redistribución del cuidado de la clase media hacia el mercado sigue recayendo en el servilismo de tiempos pasados.

De manera que definir políticas públicas situadas, en relación con el cuidado, principalmente considerando las áreas rurales e indígenas, nos plantea la necesidad de repensar la economía del cuidado y analizarla desde una perspectiva del feminismo decolonial.

El planteo conceptual realizado por las feministas occidentales contrasta con la ausencia de los aportes del Buen Vivir, que reemplazaría al concepto de desarrollo, en donde se piensa que la tierra es parte central de la vida y debe ser cuidada, dejando de lado el antropocentrismo.

La feminista comunitaria Lorena Cabnal (2010), propone reflexionar sobre el concepto territorio-cuerpo-tierra. Sostiene que implica recuperar de manera consciente el primer territorio-cuerpo, para defenderlo, ya que ha estado por mucho tiempo en disputa por los diferentes patriarcados. Esto implica desarmar las estructuras masculinas en las que se vive para lograr la libertad. Esto es parte de una lucha histórica por la recuperación del territorio-tierra como garantía de espacio concreto territorial donde se manifiesta la vida

de los cuerpos. Desde la colonia se acentuaron los procesos de expropiación de territorio-tierra y se extrajeron los recursos naturales de los pueblos indígenas, con lo que el bienestar que proveía la naturaleza a las mujeres indígenas fue devastado. Además, sostiene que no solo se defiende a los bienes naturales, sino que la defensa del territorio-cuerpo-tierra, lo asumen como la recuperación del cuerpo expropiado para dignificar la existencia, ya que todas las formas de violencia contra las mujeres atentan contra la vida que debería ser plena.

Por otro lado, el abordaje del problema del cuidado también requiere de una conceptualización de lo comunitario que no puede ser entendida desde la idea de familia, ni tampoco de sociedad civil, al ser conceptos que hacen referencia a la postura liberal en su relación con el Estado, que no dan cuenta de las ideas de autonomía, autoorganización y colectividad que están siendo propuestas (Quiroga Díaz, 2011). También se exponen críticas en relación al dualismo bienestar y desarrollo. Planteándose la posibilidad de redefinir el bienestar en términos del Buen Vivir, partiendo de las cosmovisiones de los pueblos originarios, posicionando de manera central a la vida y no al mercado. El antropocentrismo y la sacralización de la productividad no representan a las comunidades en las cuales el cuidado de la vida y de la tierra permite comprender la vida y lo humano en relación con el mundo, en donde la vida emerge como un concepto más amplio. Al visibilizar el trabajo reproductivo, se plantean estas críticas y, además, surge el planteamiento de cuáles son las condiciones sociales, éticas y políticas que hacen que una vida sea digna (Vega y Gutiérrez, 2014).

En consecuencia, la mirada decolonial instaría a analizar la posición que han ocupado las mujeres, las cuales han sido subalternizadas por no ser blancas, estadounidenses o europeas y de clase media-alta, para, desde allí, reflexionar si el trabajo de cuidado es un problema principal para la emancipación femenina. En este sentido, Catherine Walsh (2013), sostiene que, en el mundo de hoy, las situaciones complejas provocan movimientos de reflexión, en búsqueda de

nuevas teorías que permitan construir caminos de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir en un horizonte decolonial. Sugiere transitar caminos que enlacen lo pedagógico con lo decolonial, estas pedagogías animan a pensar conocimientos y prácticas diferentes, que promueven las posibilidades de mirar de otro modo. Estas estrategias y metodologías se construyen en la resistencia, la oposición y la rehumanización. Considera adecuado retomar la pedagogía analizando su uso estratégico-accional, como horizonte hacia posturas no solo críticas, sino de carácter imperativo y de proyectos decoloniales. Pedagogías que permitan leer el mundo e intervenir para reinventar la sociedad. Plantea que esto implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, así como los propósitos de su andar. Las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía provocan grietas en el orden moderno-colonial, lo que se traduce en esperanzas y proyectos de vida, contra los proyectos de muerte que se han impulsado hasta la actualidad.

Así, una teoría de cuidado, que acepte la necesidad de extender la comprensión del contexto, donde se producen estas atenciones es relevante, para superar la desigualdad femenina, en donde no solo se apliquen los conceptos, sino que se incluyan las experiencias contextuales. Principalmente, porque el trabajo mercantil, que realizan las mujeres en la región, implica extensas jornadas, por lo que el cuidado, podría ser considerado como parte del disfrute y la realización personal (Quiroga Díaz, 2011). Además, Vega y Gutiérrez (2014) sostienen que existen trabajos que ponen de manifiesto estas tensiones, evidenciando que la mayoría de las mujeres de los países mal llamados subdesarrollados no se dedican exclusivamente a proveer cuidados, sino que se ocupan de la producción agrícola sin poder delimitar, muchas veces, cuánto tiempo se destina a los cuidados y cuanto a esta producción.

Es importante mencionar que existe una sustancial discusión en lo que se refiere al trabajo productivo y reproductivo que realizan las mujeres indígenas. Algunas autoras discuten la postura que, durante muchos años, consideró que las familias andinas, se basaban en una

relación de complementariedad entre los géneros, lo que paralizó las discusiones en torno a la desigualdad dentro de los hogares. En relación con el conflicto entre la familia y el trabajo, no resultaba tan problemático como en las sociedades occidentales, debido al apoyo para la realización de las tareas de cuidado de otras mujeres de la familia y/o vecinas(os). Aun así, son las mujeres en todos los casos quienes realizan la mayor parte del trabajo de cuidado (ELA, 2015).

Luego de este análisis podemos observar que, si bien Argentina conjuntamente con otros países de la región suscribieron el Compromiso de Santiago, en donde se proponen diseñar sistemas integrales de cuidado desde una perspectiva de género, interseccionalidad e interculturalidad, no se observan definiciones de políticas públicas que den cuenta de la aplicación de un enfoque intercultural en las mismas.

A principios del año 2020, se creó el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad, el cual tiene como objetivo trabajar por los derechos de las mujeres desde sus diversidades, frente a toda forma de desigualdad y violencia, para construir una sociedad más justa con todos, todas. Desde ahí, se busca lograr una redistribución más justa de las tareas de cuidado, ya que su actual organización es el eje de las desigualdades entre los géneros y un elemento clave a la hora de pensar en el desarrollo sostenible. Se pretende realizar el diseño de políticas integrales que involucren a todos los actores que tienen injerencia en la organización social de los cuidados en la República Argentina: Estado, mercados, comunidad (organizaciones sociales) y familias.

El citado ministerio conformó “La Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado que reúne a 12 organismos del Poder Ejecutivo Nacional”, para debatir y planificar políticas que aporten a una organización social del cuidado más justa, que logren una mejor redistribución familiar y social de la tarea y que abonen para reconocer el cuidado como una necesidad, como un trabajo y como un derecho. Los organismos nacionales que participaron en dicha mesa, son: el Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio de Trabajo, Empleo y

Seguridad Social; Ministerio de Educación; Ministerio de Salud; Ministerio de Economía; y las siguientes agencias: el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (PAMI); ANDIS (Agencia Nacional de Discapacidad); ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social); AFIP (Administración Federal de Ingresos Públicos); INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social), y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Esos organismos, inciden en las distintas y diversas dimensiones y poblaciones que conforman el universo de los cuidados.

Con el objetivo de recuperar las acciones previas del Estado, en materia de cuidados, y sentar las bases y consensos para planificar las políticas futuras, se elaboró conjuntamente un “documento de nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de género”. Se trata de una propuesta inicial que busca facilitar la discusión social y que se complementa con las distintas instancias de debate y participación sectorial y federal sobre el tema. En el mismo, se expone desde dónde se parte, cuál es la situación actual y cuál es el horizonte del Estado Nacional en materia de cuidados (Mesa Interministerial De Políticas De Cuidado, 2020).

El documento en ninguno de sus apartados realiza una mención sobre el cuidado con una perspectiva intercultural. Todos los programas y proyectos implementados, hasta el momento, se enfocan a solucionar los problemas de distribución del cuidado de las mujeres que residen en zonas urbanas, postergando una vez más, la inclusión de las problemáticas de las comunidades originarias en las acciones del Estado.

En la provincia de Jujuy, se implementaron políticas públicas dirigidas a las comunidades indígenas. Cabe aclarar que la información que reseño surge de datos, a los cuales tengo acceso por mi desempeño laboral, en el Observatorio del Ministerio de Desarrollo Humano.

A fines del año 2015, se creó en el ámbito del Ministerio, la Secretaría de Pueblos Indígenas, que tiene como principales ejes de acción: la promoción y defensa de los derechos indígenas, el desarrollo

comunitario y de políticas interculturales. En la actualidad, se sumó el abordaje integral a comunidades por la situación de pandemia.

Uno de los principales programas es el de Promoción de los Derechos Indígenas y de la Consulta Libre, Previa e Informada, el cual busca garantizar estos derechos cada vez que existiera alguna medida y/o decisión que pueda afectarlos directa o indirectamente.

El programa *Mujer Indígena*, promueve espacios para hacer efectiva su participación, a través de diferentes acciones que posibiliten la construcción de saberes y la reflexión, sobre los roles asumidos en el ámbito familiar y comunitario, con el fin de reducir la discriminación y violencia que padecen. Se realizan talleres de contención/sanación espiritual, fortalecimiento personal y acompañamiento, desde un abordaje donde se contemplan los saberes ancestrales, los conocimientos cotidianos de las mujeres y los aportes académicos de distintas disciplinas. También se organizan los *círculos de mujeres*, que consisten en 7 a 8 encuentros que van siguiendo una secuencia de temas, se realizan en el mismo lugar y con las mismas personas, de modo tal que las mujeres hacen un proceso personal y grupal.

El programa juventud indígena, busca fortalecer la identidad cultural, a través de acciones socioculturales y artísticas, que posibiliten brindarles herramientas e información relevante como, por ejemplo: promover los vínculos inter-generacionales, encuentros entre pares en busca de re-conocer la cultura juvenil y la identidad, como parte de los pueblos originarios, realizar capacitaciones sobre planificación familiar y el rol de la mujer como parte fundamental de la comunidad. Se realiza un encuentro por región y por pueblos: Zona del Ramal: Pueblo Guaraní, Zona Puna: Pueblo Quechua, Kolla y Chicha, Zona Quebrada: Pueblo Kolla y Omaguaca y Zona Valle: Pueblo Kolla, Tilían y Ocloya. La convocatoria se realiza mediante autoridades comunitarias, referentes en educación intercultural bilingüe y a través de los Consejos de Participación Indígena.

El programa de *Fortalecimiento de la Identidad Cultural*, impulsa talleres a fin de recuperar y reconocer los saberes que conforman la cosmovisión de los pueblos. Promueve y apoya la organización

de festivales, ferias y otros espacios que favorezcan la promoción de la cultura indígena, a su vez, la comercialización de los productos locales.

Se observa que, en la Provincia de Jujuy, no se definieron políticas públicas de cuidados interculturales, aunque la perspectiva de género se incluye de manera transversal en los diferentes programas. Por lo que se evidencia un largo camino por recorrer, ya que existen obstáculos basados en la reproducción de las estructuras de poder, que tienen su origen en la colonización, el patriarcado y el extractivismo.

Conclusiones

La actual situación de pandemia y de crisis ambiental, económica y social que estamos atravesando, instó a la reflexión de la sociedad, en general, sobre los magros resultados obtenidos, hasta el momento, en cuanto al bienestar general de la población. Por lo que surge con más ahínco la necesidad de repensar y evaluar nuevas posibilidades de acción, como, por ejemplo, la de incorporar los saberes ancestrales de los pueblos para la definición de políticas públicas de cuidados. Para ello, es necesario fortalecer el trabajo colaborativo, promoviendo el diálogo horizontal entre diferentes culturas, para llevar a cabo una comunicación sin subordinaciones que permita un aprendizaje mutuo, el cual fortalezca los conocimientos de las diferentes culturas involucradas. Por esto, es prioritario seguir avanzando para lograr un verdadero diálogo de saberes a largo plazo. Indudablemente, para que esto suceda, es necesario un auténtico marco de pluralismo intercultural, donde el Estado, a través de sus representantes, promuevan acciones que permitan que todas las tradiciones, tengan un lugar para desarrollarse y, así, aportar soluciones a problemas sociales y económicos, acorde a los modos de vida de las comunidades y pueblos para forjar el buen vivir.

Ante esto, es necesario que se implementen políticas públicas, tanto a nivel nacional como provincial, definidas a partir de un

efectivo diálogo de saberes, en donde se reconozcan las desigualdades provocadas por el origen étnico, el lugar de procedencia, rural o urbano, el género y la clase social. Las mismas no pueden ser universalizables, ya que, como se vino sosteniendo, la opresión ejercida sobre las mujeres cambia en virtud del contexto social y cultural.

Bibliografía

Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias, Asociación para la Cooperación con el Sur.

CEPAL (2020). La economía del cuidado como acelerador del cambio estructural con igualdad. Observatorio para la igualdad de género de América Latina y el Caribe. Nota para la Igualdad N°30.

Coello Cremades, Raquel (2013). *Cómo trabajar la economía de los cuidados en la cooperación para el desarrollo: aportes para la construcción colectiva*. Sevilla: Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Díaz Gómez, Floriberto (2004). Comunidad y comunalidad. En *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción, segunda etapa*.

Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] (2015). *Mujeres indígenas en la provincia de Jujuy. Hacia un abordaje integral sobre el acceso a los derechos*. file:///D:/Users/user/Downloads/Adjunto%20PDF%20(1).pdf

Esquivel, Valeria (2011). La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. *Serie Atando Cabos; Deshaciendo Nudos*. Panamá: Centro Regional de América Latina y el Caribe del PNUD.

Esquivel, Valeria, Faur, Eleonor y Jelin, Elizabeth (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES. file:///D:/Users/user/Downloads/ebooks_978-84-9148-354-0.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios, Región Noroeste Argentino. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>

Márquez, Lilia (5 de agosto de 2010). Aproximaciones al feminismo intercultural...una manera de estar siendo feminista. *Aporrea*. <https://www.aporrea.org/ddhh/a105411.html>

Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado (2020). *Hablemos de cuidados. Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado3.pdf>

Montanaro Mena, Ana Marcela (2107). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Madrid.

ONU MUJERES (2017). *El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe. Transformar las economías para realizar los derechos*. <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2016/12/el-progreso-de-las-mujeres-america-latina-y-el-caribe-2017>

Pérez Díaz, Daniel (2017). Feminismo poscolonial y hegemonía occidental: una deconstrucción epistemológica. *Dossiers Feministas "Mujeres y Liderazgo"*.

Quiroga Díaz, Natalia (2011). *Economía y cuidado. Retos para un feminismo descolonial*. En Bidaseca, Karina Andrea, *Feminismos y poscolonialidad. Decolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Godot.

Rodríguez Enríquez, Corina (2005). Economía del Cuidado y Política Económica: Una aproximación a sus interrelaciones. Presentado en la octava reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Mar del Plata: CEPAL. http://www.eclac.org/mujer/reuniones/mesa38/C_Rodriguez.pdf

Rodríguez Enríquez, Corina (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. En Girón, Alicia y Correa, Eugenia (comp.), *Del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente*. Buenos Aires: CLACSO.

Salvador, Soledad (2007). Estudio comparativo de la “economía del cuidado” en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. En *Comercio, género y equidad en América Latina: Generando conocimiento para la acción política*. Red internacional de Género y Comercio.

Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>

Vega, Cristina y Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2019). Reproducción social y cuidados en la reinención de lo común. Aportes conceptuales y analíticos desde los feminismos. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 49-63. <https://doi.org/10.7440/res70.2019.05>

Vega, Cristina y Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (septiembre de 2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del

cuidado. Debates latinoamericanos. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50), 9-26 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.

Vidas precarias (10 de enero de 2017). (Re)producir la vida común. Una mirada desde Latinoamérica. Entrevista a Raquel Gutiérrez Aguilar. *Diagonal*. <https://www.diagonalperiodico.net/blogs/vidasprecarias/reproducir-la-vida-comun-mirada-desde-latinoamerica-entrevista-raquel-gutierrez>

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir*. S/d.

Vinculación y descolonización

Relación necesaria para la educación superior intercultural en México

Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Introducción

La creación de las universidades interculturales fue una de las acciones de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), diseñados de arriba hacia abajo para atender las deficiencias en la educación (Bertely, 2013). Fue respuesta también a los planteamientos y demandas de los diversos actores sociales, políticos y académicos, que habían propuesto una educación que valorara la diversidad cultural del país y permitiera el acceso de los grupos étnicos a la educación superior de la que habían sido históricamente marginados (Ávila y Ávila, 2014). Así, la educación superior intercultural se configuró como un subsistema universitario, que se destinó a la formación académica culturalmente pertinente de estudiantes de diversos grupos étnicos, lingüística y culturalmente (Dietz, 2010 citado en Bertely, 2011). Una de las estrategias para hacer esta educación

pertinente, culturalmente y que contribuya a pensar desde y para los pueblos y comunidades, fue la vinculación comunitaria.

La Universidad Intercultural de Chiapas forma parte de este subsistema e inició con cuatro programas de estudio en agosto de 2005, entre ellos: Desarrollo sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural y Lengua y Cultura, con una sede central en San Cristóbal de Las Casas y cuatro unidades académicas multidisciplinarias, ubicadas en diferentes regiones del estado, Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá, que se unieron a este esfuerzo en el 2009. Hace unos años, en el 2013, se incluyeron en la oferta educativa las licenciaturas de Derecho intercultural y Médico cirujano. A lo largo de estos años, los planes de estudio han tenido dos actualizaciones curriculares, una en 2008 y otra en 2011. Un cambio sustantivo de esta última actualización fue realizado en el eje de formación vinculación con las comunidades, que se aplica de manera transversal en todas las licenciaturas, ajustado a la disciplina en la que se están formando las y los estudiantes.¹

De esta manera, la vinculación con las comunidades se traduce en un eje de formación, que conjuntamente con la formación disciplinar, le da distinción a la institución y funciona como anclaje de esta formación superior y, deviene en los principales retos de la formación intercultural. Por su centralidad, es considerada como innovación del modelo intercultural, al privilegiar a la comunidad por encima de la empresa para incidir en las problemáticas locales (Navarro, 2018).

El propósito de estas páginas es reflexionar sobre la vinculación con las comunidades, a partir de una revisión de las publicaciones sobre estos procesos en la UNICH para responder a la pregunta central: ¿cómo ha sido la vinculación comunitaria desde la experiencia

¹ Para ese entonces, la UNICH venía realizando un conflictivo proceso de actualización curricular que se alineó con una estrategia de actualización coordinada por la CGEIB, donde desde la experiencia de todas las universidades interculturales del país y a partir de un trabajo colegiado, se construyeron las propuestas de actualizaciones curriculares que se debieron implementar en todas las instituciones.

docente?, ¿cuáles son sus problemáticas de implementación? Para ello, primero se recuperan algunas ideas sobre el análisis de la vinculación en las Universidades Interculturales, sobre todo de la UNICH, como una opción dentro de la Educación Superior Intercultural y desde las propuestas del modelo educativo, para en un segundo apartado, entretejer los retos que aún tenemos por delante en la formación de profesionales comprometidos con la transformación social del país desde la perspectiva descolonizadora.

Herramientas de investigación vinculada

Reflexiono desde mi experiencia como profesora de la UNICH desde hace más de diez años. Esta práctica me permite pensar la docencia en su relación con la investigación, pero, sobre todo, debatir sobre los procesos de vinculación, a partir de la formación de comunicólogos interculturales, como una opción de deconstruir las formas de hacer ciencia e investigación.

Acompaño estas ideas de la revisión bibliohemerográfica de textos, que versan sobre las experiencias de educación superior intercultural, vinculación comunitaria, interculturalidad y decolonialidad, que permite situar una serie de conocimientos que dan cuenta del desarrollo del tema en México, de aciertos y de temas pendientes. Sobre la UNICH, también se ha escrito y reflexionado desde diferentes propuestas teóricas, metodologías y desde disímiles posicionamientos que aquí recuperamos. Los resultados de investigación, los textos reflexivos y las propuestas, desde experiencias locales, permiten hacer un balance y recuperar ese conocimiento para pensar sobre alternativas y reacomodos en la formación de las y los estudiantes. Recuperar estos conocimientos, nos permite dialogar desde dentro, desde casa y visibilizarlos para decisiones futuras. Participar del diálogo; respetuoso y solidario; con compañeras y compañeros del Seminario *Interculturalidad crítica e investigación vinculada*, facilitado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO),

fue esencial para la exposición de estas ideas y para el aprendizaje colectivo.

Vinculación comunitaria como anclaje de las universidades interculturales

Desde la retórica del modelo educativo de las universidades interculturales, se concibe la vinculación en dos sentidos, la primera como función sustantiva y, la segunda, como eje de formación, relacionado a las premisas del enfoque intercultural (CGEIB, 2009). De esta manera, cada acción educativa desarrollada por la universidad, “propone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo” (CGEIB, 2009, p. 36). Estas afirmaciones llaman profundamente la atención, por eso la invitación en este texto a pensar, desde el modelo y, desde las prácticas académicas ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo ir tejiendo acciones de vinculación que recuperen el énfasis decolonial y la recuperación de saberes, que contribuyan al beneficio comunitario?

Si bien el concepto de vinculación comunitaria en las Instituciones de Educación Superior (IES), tuvo su origen en la segunda mitad del siglo XIX en los Estados Unidos, y se refería a los beneficios del conocimiento científico sobre la sociedad (Gould, 1997 citado en Navarro, 2018), en México empieza a implementarse tardíamente en la década del ochenta y principios de los noventa entre las IES y las instituciones y el sector productivo (Navarro, 2018). Con la llegada de las universidades interculturales, el enfoque intercultural reorienta el quehacer de las instituciones de educación superior, a partir del diálogo de saberes, entre la tradición del conocimiento científico y la recuperación de los saberes y tradiciones de las comunidades, con el fin de responder a las demandas del desarrollo local y nacional (CGEIB, 2009).

Desde el modelo educativo de las UI's, se prescribe la vinculación comunitaria como:

Un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación, y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas. Estas actividades contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos, las implementan sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos e instituciones públicas o privadas (CGEIB, 2009, p. 157).

Estas actividades diseñadas para la vinculación, parten de los supuestos de que las prácticas culturales en las comunidades rurales o indígenas, están fuertemente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, que existen formas de pensamiento distribuidas entre los diferentes actores de las comunidades, como en los distintos espacios comunitarios y, que estas actividades se desarrollan de manera transversal y en relación con las otras actividades sustantivas de la universidad (CGEIB, 2009). Dos elementos son importantes en esta propuesta: las prácticas culturales están ancladas territorialmente en actividades cotidianas y políticas, se reconoce el valor de los saberes comunitarios para la vinculación comunitaria. En este sentido, las universidades interculturales creadas en México introducen un esquema innovador de enseñanza-aprendizaje-investigación-vinculación, que implica que toda la comunidad universitaria se involucra en el proceso, además de un doble proceso de investigación y formación, la retroalimentación necesaria entre comunidad y universidad (Salmerón, 2019).

Según este modelo, las acciones de vinculación con la comunidad deben tener pertinencia social, teniendo como fin el beneficio de los dos actores involucrados directamente: universidad y comunidad. Así lo expresan:

coadyuvan al desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades orientando no sólo el quehacer formativo sino también las líneas de investigación derivadas de la realidad a la que se aportarán soluciones... así cumple su función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad (CGEIB, 2009, p. 157-158).

Desde el currículo, la vinculación como eje formativo, está presente desde la formación básica como en lo profesional, articulado de manera transversal, con el resto de los ejes formativos. Incluye actividades de investigación y acciones de vinculación; aunado a la formación disciplinar de las y los estudiantes, que ofrecen distinción a las formas y maneras de hacer la vinculación, traducidas en la UNICH, en un proyecto integrador que se desarrolla por semestres atendiendo al perfil semestral y disciplinar. Por ejemplo, en la licenciatura de Comunicación intercultural, el eje de vinculación con la comunidad incluye materias como: taller de vinculación comunitaria, taller de técnicas y métodos para la vinculación comunitaria, taller de integración de conocimientos comunitarios, taller de diagnóstico comunitario participativo, taller de planeación participativa comunitaria, taller para la elaboración de propuestas comunitarias, seminario de autogestión y acción colectiva y seminario de evaluación de la vinculación comunitaria, que se concreta en un proyecto integrador semestral, desarrollado a partir del trabajo de equipo y donde se generan habilidades profesionales, tanto para la investigación en comunicación y cultura, como para la producción de medios, entre ellos radio, televisión y prensa. Estos productos deben ser contruidos desde el diálogo de saberes y la participación comunitaria, asumiendo la responsabilidad de la devolución de los productos o resultados en las comunidades. A continuación, en el cuadro se relacionan materias, perfil del semestre y proyecto integrador.

Tabla 1. Relación entre formación y prácticas de vinculación en Comunicación Intercultural

Comunicación intercultural	Asignatura del eje de vinculación	Perfil del semestre	Proyecto integrador por semestre
I semestre	Vinculación con la comunidad	Las/Los estudiantes de Comunicación Intercultural inician un proceso de vinculación que les permita describir la diversidad biocultural y los niveles y formas de comunicación, a partir de un acercamiento con actores sociales en una comunidad.	Informe descriptivo de la diversidad biocultural y las formas y niveles de comunicación en la comunidad de vinculación. Trabajo en equipos en una comunidad de vinculación (se continúa el trabajo en los siguientes semestres)
II semestre	Taller de técnicas y métodos para la vinculación comunitaria	Explicar cómo la comunicación construye territorios al interior y exterior de la comunidad de vinculación, según el lenguaje, las relaciones interpersonales, la organización cognitiva y los procesos de comunicación intercultural, desde la perspectiva de género.	Informe descriptivo de cómo la construcción del territorio construye la comunidad y la producción de una secuencia fotográfica de prácticas culturales de la comunidad
III semestre	Taller de integración de conocimientos comunitarios	Las y los estudiantes de Comunicación Intercultural aplicarán los conceptos y técnicas adquiridos para la producción de mensajes escritos y visuales que favorezcan el diálogo intercultural.	Construcción de una gaceta informativa desde el diálogo de saberes y su informe
IV semestre	Taller de diagnóstico comunitario participativo	La y el estudiante de comunicación intercultural analizará necesidades de comunicación en la comunidad a partir de los resultados del diagnóstico comunitario participativo.	Producción en vivo de un programa radiofónico con la participación de la comunidad y de temas importantes de la comunidad de vinculación y el informe del trabajo.
V semestre	Taller de planeación comunitaria participativa	La y el estudiante de comunicación intercultural aplican estrategias participativas de comunicación con la comunidad de vinculación, a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico realizado.	Producción de una revista televisiva y la redacción de un informe del trabajo.

VI semestre	Taller para la elaboración de propuestas comunitarias	Las/Los estudiantes aplican estrategias de comunicación mediante un proyecto de comunicación intercultural en una comunidad.	Elaboración de un protocolo de titulación a partir de la sistematización de la vinculación. También puede iniciar con temas nuevos.
VII semestre	Seminario de autogestión y acción comunitaria	Las/Los estudiantes sistematizan la experiencia de vinculación relacionada con procesos de comunicación intercultural para encaminar su titulación.	Presentación de avances del trabajo de titulación a partir de realizar trabajo de campo: borrador del contexto del proyecto.
VIII semestre	Seminario de evaluación de la vinculación comunitaria	Las/Los estudiantes elaboran un texto académico que recupere las propuestas de comunicación intercultural en la comunidad de vinculación.	Redacción del capítulo de análisis del proyecto de titulación y/o el avance de la producción audiovisual. Esto puede variar en dependencia de la modalidad elegida para la titulación

Fuente: mapa curricular y documentos de trabajo docente.

Con este conjunto de actividades y otros ejercicios académicos, desde las diversas asignaturas que contemplan el plan de estudio, se pretende cumplir con el perfil de egreso de la carrera que dice:

Las y los egresados de la Licenciatura en Comunicación Intercultural implementarán proyectos de comunicación que coadyuvarán en la revitalización de las lenguas originarias, las formas y expresiones artísticas y culturales, para favorecer las relaciones entre las culturas; investigarán problemáticas comunitarias para generar estrategias de comunicación que contribuyan en la toma de decisiones, y en la participación social y política; producirán material impreso en diferentes géneros periodísticos, audiovisual y multimedia, para divulgar las identidades culturales y visibilizar la diversidad biocultural (<https://www.unich.edu.mx/comunicacion-intercultural/>).

Estos resultados se encaminan a una producción y/o investigación-vinculación, desde una perspectiva de la comunicación intercultural, donde ellos y ellas se sitúen desde un contexto dado y recuperen el conocimiento de sus interlocutores, con la finalidad de la puesta en común y el diálogo entre culturas. En la experiencia

de implementación de estos ejercicios, muchos de los resultados de estos proyectos han tejido puentes, vínculos entre conocimientos y prácticas culturales diferenciadas.

Un análisis de la práctica de la vinculación sugiere para el caso de la UNICH, que la vinculación con las comunidades es resultado de un:

abigarramiento de discusiones teóricas, epistémicas y ontológicas que confluyen en una praxis comunitaria que nutre a los alumnos de un conocimiento de lo real de las comunidades rurales, que hace posible la visualización de otros conocimientos que perviven, que se transforman y que reivindican con aspiraciones societales y procesos descolonizadores en las comunidades (Ávila et al., 2016, p. 769).

Ávila y colaboradores, ponen un tema como referencia importante, estas prácticas visibilizan conocimientos, otros y lo reivindican desde la aspiración por la transformación. En este sentido la institución, debe tener una postura como faro para guiar todas las prácticas pedagógicas y su significado, y solo así la Universidad se podrá posicionar como un actor importante, en su relación con las comunidades, como lo afirma la retórica del modelo educativo.

Desde la perspectiva de los autores, confluyen en la UNICH, cuatro perspectivas sobre la vinculación, atendiendo a las diferentes versiones académicas del profesorado, entre ellas se encuentran: la positivista, la piadosa, la visión proyectista, y la de la educación popular. La positivista, ve en las comunidades su objeto de estudio, y tiene relación con la aplicación instrumental de herramientas científicas para la investigación. La piadosa, entiende a la comunidad como objeto del desarrollo, como un proceso de salvación para liberarlos del subdesarrollo, a diferencia de la proyectista, que lo define como procesos de inversión y desarrollo comunitario, a partir del pragmatismo social y, por último, la de la educación popular, que comprende la posibilidad de incidir en la transformación de las causas estructurales de la marginación y la pobreza (Ávila et al., 2016).

Otro de los elementos pendientes para la implementación del modelo de vinculación y para incidir en los problemas comunitarios, como bien lo señala el discurso institucional, es la participación efectiva de las comunidades en estos procesos, hacer partícipes a la comunidad de esta relación hacia la formación del estudiantado, como bien señala Navarro, “hacen falta mecanismos que permitan fomentar una mayor participación e interacción cotidiana, creativa y dinámica entre la universidad y las comunidades” (Navarro, 2018, p. 94).

García y López (2018), reconocen que existe entre los estudiantes de la UNICH, sede Oxchuc, una apropiación del discurso intercultural y los valores que promueve la vinculación comunitaria, aunque hay dificultades para avanzar en la finalidad del proceso, entre estas se encuentran: el desinterés de las comunidades en colaborar con los estudiantes, por la desconfianza que generan los proyectos o porque no están alineados a sus prioridades; los proyectos que llegan a las comunidades, están planteados desde fuera y no desde procesos participativos, y que la Universidad, no tiene una estrategia clara de vinculación y la ha reducido, a una tarea más de los estudiantes. Estas observaciones nos ofrecen oportunidades para repensar las prácticas de vinculación, a partir de recuperar en primer lugar esa confianza, cuando la universidad recupere su vínculo genuino con las comunidades donde tiene influencia. Una práctica horizontal, colaborativa, que sitúe la centralidad del diálogo entre los saberes comunitarios y los saberes profesionales y, donde el sentido de las prácticas se sitúe en su impacto comunitario.

Para seguir comprendiendo las dinámicas de los procesos de vinculación en la UNICH, son interesante los datos que reportan Tinoco y colaboradores, al explicar que “solo el 1% de los estudiantes define cercanamente el concepto de vinculación respecto a la definición normativa de la CGEIB” (2018, p. 191) y los principales obstáculos en el proceso de vinculación son: “no ser hablante de una lengua originaria, altos costos de traslado y manutención, las personas adultas

de las comunidades no los toman en serio, los docentes piensan que su trabajo tiene un alcance limitado y el ser mujer” (2018, p. 191).

Para el caso concreto de la carrera de Comunicación intercultural, no se encuentran muchas reflexiones sobre la vinculación comunitaria. En un análisis sobre las producciones radiofónicas realizadas por los estudiantes en cuarto semestre, Bolaños y López posicionan la radio como un espacio de transformación sociocultural, que puede visibilizar a otros actores sociales. Recuperan la importancia que tiene este medio actualmente en contextos rurales, indígenas, campesinos y urbanos, consideran que los productos realizados “se van constituyendo como portavoces de un ejercicio ciudadano” (2018, p. 141). De esta manera, se puede evidenciar cómo los medios de comunicación masiva en manos de las y los ciudadanos, pueden servir como liberadores y como puente para la recuperación de saberes. Esta es una tarea en la hay que insistir, hay que seguir formando a estudiantes desde el diálogo de saberes, para la recuperación, difusión y/o divulgación de conocimientos y de la diversidad cultural. Desde el planteamiento curricular de la carrera, hacer radio, pero sobre todo radio con las comunidades, es un resultado de estos procesos de vinculación, que realizan como ejercicio académico.

Otra dimensión donde es posible ver el impacto de los proyectos de vinculación, es en el desarrollo de los proyectos integradores y en los procesos de titulación que nos permiten acercarnos a problemáticas sociales en diferentes regiones del estado, desde diferentes posiciones teóricas y metodológicas. Los temas trabajados en los proyectos de titulación, en la carrera de Comunicación intercultural, ofrecen visibilidad a situaciones, problemas y necesidades que no están en la agenda académica y en la política (Castañeda y Sánchez, 2016). Las autoras señalan además que en la carrera “existe una intención de descolonizar las instituciones como formas autoritarias del dominio del conocimiento” (2016, p. 36) al recuperar las prácticas y significados desde diversos lugares y actores.

Ante todas estas reflexiones, de algunos resultados de investigación y de publicaciones desde la institución podemos advertir dos

lógicas para entender la vinculación, dos discursos que en algunas ocasiones se entrecruzan, se complementan o se bifurcan. Por un lado, la perspectiva institucional, prescrita, establecida desde la retórica del modelo educativo a partir de la función sustantiva y desde la formación curricular y, por otro, la perspectiva de la vivencia, desde la práctica educativa y la experiencia formativa, relacionada con el quehacer de profesores y estudiantes, tanto en los proyectos integradores, como en la semana de vinculación, o en las salidas de vinculación. Estas prácticas muestran cómo estos dos discursos se distancian y cada uno responde a lógicas diferenciadas de implementar, tanto la retórica del modelo, como la concepción de la ciencia, la investigación y la vinculación. Este sería un camino que puede abrir otros horizontes al interior de la institución, darle centralidad a la investigación vinculada desde la transdisciplinariedad y el diálogo epistémico, posibilitando la deconstrucción de las formas de hacer ciencia e investigación, recuperando el vínculo entre institución y comunidad, temas que son necesarios llevar al centro de la vida académica para su discusión, comprensión e implementación.

¿Otros horizontes para la UIs?

Reflexionar sobre las potencialidades, pertinencias y limitaciones de la vinculación con las comunidades, nos lleva a recuperar, primeramente, el conocimiento producido sobre y desde la UNICH para que, a partir de un diálogo con los actores involucrados, se puedan generar acciones, herramientas, reflexiones, prácticas docentes que nos abran a otros horizontes donde la horizontalidad, el diálogo de saberes, la dignificación de la vida sean fundamentales. Solo una acción colectiva, descentrada e incluyente, puede dar nuevas posibilidades para dotar de significado a la formación desde las Universidades Interculturales (UIs).

En sintonía con las preguntas que guían las reflexiones de este texto, podemos iniciar explicando que la vinculación, supone el

conocimiento del otro, en las mismas condiciones de igualdad para que se genere el diálogo, un proceso de comunicación, de puesta en común donde la meta es la colaboración y el establecimiento del diálogo entre culturas, saberes y haceres.² En este sentido, las Universidades Interculturales han desarrollado e implementado un modelo para este proceso, a partir de la realización de diversas actividades en cada una de sus instituciones.

De esta manera, supone también una comunicación intercultural, en el marco de las interacciones que se dan con las comunidades a partir de la formación en el aula.

El personal que atiende el trabajo comunitario deberá estar formado para ser un buen comunicador intercultural, capaz de impulsar procesos en los que impere el respeto a la participación de todos, conociendo a profundidad las culturas diversas, para pasar a formar parte convencida del respeto a los valores culturales e incorporar las aportaciones de los demás, elevando así el rango de importancia del respeto a la diversidad, la tolerancia, el diálogo y la cooperación (Escobar, 2018, p. 86).

Como se ha remarcado, la vinculación comunitaria, se convierte en una oportunidad colectiva para el aprendizaje (González, 2011). De esta manera, este proceso debe interpelar constantemente a docentes y estudiantes, en sus trayectorias educativas y profesionales, donde se reflexione sobre: ¿cómo se construye el conocimiento? ¿cómo hemos aprendido a producir los datos? ¿qué hacemos con la información?, ¿cómo la utilizamos?, ¿cómo nos beneficiamos de ella, a nivel personal, identitario y político social?, y ¿cómo interiorizamos,

² Sara Corona distingue entre cuatro maneras de concebir al otro atendiendo a los distintos grados de comunicación y relación política. Desde el multiculturalismo, el otro con base al respeto por las diferencias desde el pluralismo, el otro frente a la nación, desde los poscoloniales el otro es el colonizado y desde lo dialógico es otro que descarta que las diferencias sean esenciales (2019, p. 68). Desde nuestra experiencia, la construcción del otro, en la unión de algunas de estas maneras de concebirlo, desde las diferencias, desde la posición ante la desigualdad, desde el diálogo, aunque sería interesante conocer la perspectiva de los estudiantes ante estos temas.

aprendemos, incorporamos culturas profesionales para relacionarnos con otros, dialogar con ellos, aprender y producir conocimiento? Hasta aquí podemos señalar que, algunas experiencias, han considerado pertinente, hacer el giro que implica mirar hacia la comunidad, por ejemplo, egresados y egresadas de la licenciatura en Comunicación intercultural, han creado producciones audiovisuales que difunden la diversidad cultural y que ponen atención sobre problemáticas sociales, que han sido reconocidas tanto a nivel nacional como internacional, se necesita ubicar y centrar la discusión de las formas de producir conocimiento, de hacer investigación desde la crítica a la universidad convencional, desde el diálogo entre disciplinas y de conocimientos, para avanzar en un cambio tanto en la docencia como la investigación vinculada.

En este sentido, es fundamental la labor del personal docente y el estudiantado. Rita Segato (2012) hace un llamado a la descolonización del profesorado, dotado de autoridad académica, de prestigio y, por lo tanto, de valor atribuido a su conocimiento, siguiendo los patrones de la colonialidad del poder. Esta es una arista que nos pone ante otro de los retos en la UNICH, por la responsabilidad compartida que tienen los docentes en la formación de las y los profesionales y, sobre todo, por las decisiones en los diseños de las prácticas de vinculación.

Hay normas establecidas institucionalmente para el desarrollo de las actividades de vinculación, que se articulan en un modelo de aprendizaje diferenciado de otras formaciones en educación superior, aquí la clave de la formación intercultural, se traduce “en la posibilidad de creación de puentes de comunicación para el entendimiento de culturas, es decir, se proyectan las líneas para la creación de relaciones interculturales” (González, 2011, p. 386) y, “que se pone en juego cuando dos o más culturas arriesgan una parte de lo suyo y lo transforman con el otro para construir un intercambio dialógico” (Corona, 2017, p. 73). Estas capacidades para el encuentro y el diálogo han sido espacios ganados y donde contamos con experiencias. El 77% de los estudiantes reconoció que la universidad les ha ayudado

a entender otras personas de otras culturas, (Tinoco et al., 2018), aunque la valoración del impacto de sus trabajos de vinculación es minoritaria, el 57% declaró que la universidad, contribuyó poco para resolver problemas complejos del mundo real (2018, p. 191). Hay que seguir insistiendo en generar estas formas de relacionarnos, a partir de vincularnos con las comunidades y viceversa.

Renovar las prácticas de vinculación comunitaria, debe pasar por la colaboración intercultural (Matos, 2008), a partir de diálogos, relaciones y colaboraciones de doble vía, del reconocimiento del valor de otros saberes y de una revisión de los planes de estudios.

Colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y prácticas intelectuales y de saberes (Mato, 2018: 113).

Las experiencias de vinculación tendrán que abrirse necesariamente a las lógicas comunitarias relacionadas también con las lógicas del poder, para poder aprender, y aprender hacer unos con otros, poniendo en juego también dos lógicas de hacer ciencia. Por un lado, la de la formación profesional, dominante y colonial y, por otro, la de los conocimientos, saberes y haceres comunitarios. Como bien lo remarca Fernando Salmerón “la vinculación es tanto un espacio formativo como una herramienta de interacción permanente con las comunidades” (2019, p. 53).

Estudios realizados dan algunas sugerencias para rearticular la vinculación comunitaria en función de lograr el ideal propuesto desde el modelo educativo para las universidades interculturales. Así para Navarro pasa por generar un

proceso creativo, sistemático, dinámico y reflexivo con los actores regionales, las organizaciones de la sociedad civil y las autoridades comunitarias y municipales, que haga viable el impulso y el

sostenimiento desde una perspectiva intercultural, y que tome en cuenta las marcadas desigualdades históricas y la necesidad de implementar otras formas de relación entre sujetos (2018, p. 97).

Otra de las sugerencias, es convertir la vinculación comunitaria, en una herramienta que permita la generación de competencias interculturales, para las y los estudiantes, a partir de relacionar la vinculación (bajo el enfoque de la investigación-acción), con el modelo educativo (Sanz, et al., 2017). Por ejemplo, en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, visualizan algunos desafíos para el proceso, a saber: identificar proyectos estratégicos a escala micro-regional, diseñar indicadores que permitan medir los cambios en las actitudes de la gente e indicadores socioeconómicos del entorno, y un programa continuo de capacitación en los temas de interculturalidad y vinculación comunitaria (2017).

El retorno a lo comunitario es un tema que consideramos central en un replanteamiento de vinculación, con una orientación a la deconolonización, que trate de articular los intereses o expectativas de la universidad y la comunidad. La casa, la familia pueden ser elementos importantes en la gestión de la vinculación comunitaria, desde lo propio, “la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía” (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48). Por eso, construir la propuesta educativa en conjunto con los pueblos indígenas y comunidades es pertinente, porque podemos concebir desde su planeación el diálogo de saberes y los sentidos atribuidos a estas prácticas. Si bien es difícil este proceso en toda su dimensión, en cuanto a las formaciones especializadas, podemos pensar, para la UNICH, por ejemplo, cómo construir la vinculación comunitaria en diálogo con las necesidades e intereses de los pueblos o comunidades, con los que se pueda y quieran colaborar. Es necesario y urgente abrir estos puentes de diálogo, a partir de un posicionamiento crítico ante la educación *convencional*, que debiéramos tener en cuenta en una reformulación de nuestra educación superior intercultural. “La vinculación representa la

oportunidad de abrir canales de reivindicación y de acción colectiva para jóvenes profesionales indígenas en formación que defiendan causas de justicia social y dignidad cultural” (Baronnet, 2019, p. 43).

De esta manera, el ejercicio de la interculturalidad crítica tiene que incluir un ejercicio de reflexión profunda sobre la colonialidad y el poder en todas sus dimensiones, porque si no damos cuenta de este elemento, es difícil proponer transformaciones que cambien las relaciones interculturales actuales. Por ello, como explica Bertely (2011), hay que seguir insistiendo en que el reto está en trascender la formación valorativa de la diversidad. A esta formación hay que incluir las dimensiones relacionadas al poder, al conflicto, la dominación, las desigualdades, además de las reivindicaciones étnicas y jurídicas del movimiento indígena en su pluralidad. Es central para la Educación Superior Intercultural (ESI) recuperar, a partir de la vinculación con las comunidades, las historias de los pueblos, sus saberes, sus prácticas culturales, sus formas de producción, sus prácticas curativas, sus memorias, las huellas en sus cuerpos para desde ahí generar alternativas de formación y colaboración.

Al hablar de pensamiento decolonial, se hace desde la invitación a construir otro tipo de pensamiento, otras formas de relacionarnos, otras formas de construir conocimientos, asumiendo los desafíos actuales de la educación superior intercultural. De esta manera:

El pensamiento decolonial es un pensamiento que parte del borde, y de las asimétricas relaciones epistémicas del poder, en el borde entre la episteme occidental y las epistemes traducidas a diferencia colonial de los pueblos a ser colonizados [...] El pensamiento decolonial presupone epistemologías fronterizas (Schiwy y Maldonado Torres, 2006, p. 27-28).

Sus premisas deben inspirar prácticas docentes y ejercicios de vinculación comunitaria, que permitan acercar la formación de las y los estudiantes a las realidades sociales, construir procesos de diálogos interdisciplinarios y de conocimientos. Es necesario también abrir el debate de estos temas al interior de la comunidad universitaria,

que se transversalice a otras áreas. Por la complejidad del tema, no es asunto solo de discurso, sino de prácticas y de relaciones cotidianas. Como bien señala Boaventura de Sousa, “la lucha por la descolonización de la universidad nunca tendrá éxito si no se articula con la lucha por la desmercantilización y la despatriarcalización de la universidad” (2021, p. 228).

Para insistir en este aspecto, es importante recuperar la apuesta de Sulvarán y colaboradores (2018) al proponer cuatro prolegómenos fundamentales para el funcionamiento de las UI, para situar como horizonte político la decolonialidad del saber. En primer lugar, propone tomar conciencia de que fuimos formados en otras tradiciones, desde la perspectiva de los saberes tradicionales y, por tanto, hay que estar vigilantes de no reproducir estos esquemas de pensamiento únicamente; en segundo lugar, reconocer que formamos parte de una cultura particular y debemos reconocer y respetar la diversidad cultural, como forma de enriquecimiento de nuestro legado cultural. La necesidad del diálogo intercultural, como requisito previo para las relaciones interculturales es reconocido, en tercer lugar y, por último, se debe asumir la decolonialidad, como presupuesto necesario para interpelar nuestros saberes y dialogar con otros.

Para cerrar

Estos cuestionamientos al modelo de educación superior intercultural nos tienen que invitar a pensar la docencia y la investigación que hacemos. Es necesario vincular, poner en diálogo epistémico las formas de hacer investigación, la ciencia occidental con la ciencia indígena, para implementar otras formas de pensarnos y hacer, donde la investigación tribute a la formación y recupere la horizontalidad, y la centralidad de la comunidad, para aprender y hacer colaborativamente.

La educación superior intercultural, tiene que sentar las bases; en las nuevas generaciones de cómo pensarse en y desde una relación

con la alteridad, desde lo propio, desde sus contextos, y, así como dice Martín Barbero, sacudirnos como una forma de romper con las formas hegemónicas del conocimiento para buscar otros caminos para transformarnos.

Nuestra responsabilidad es sacudirnos las reglas hegemónicas que naturalizan las vías al conocimiento; en otras palabras, confrontar las prácticas metodológicas que no aporten nuevo conocimiento social. Estas nuevas metodologías tendrán que contemplar horizontalmente el diálogo entre voces que poblamos el espacio público. Investigar, investigador, investigado, método adquieren otro sentido cuando se trabaja en horizontalidad (2017, p. 137).

Como se ha presentado, cualquier reflexión sobre la vinculación en la UNICH debe recuperar el conocimiento existente sobre este proceso para abrir nuevos horizontes. Las experiencias de vinculación en la Licenciatura de Comunicación Intercultural devienen en un aprendizaje que tributa al diálogo entre culturas y a la recuperación de saberes, pero es necesario seguir insistiendo en la intención decolonial de ese conocimiento y en la construcción de un planteamiento político que permita reflexionar y actuar críticamente sobre la realidad social que compartimos.

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas, de sus docentes y de sus estudiantes, tanto en la docencia como en la investigación y la vinculación con las comunidades, permiten avizorar que estamos preparados para dar el salto e ir haciendo rupturas con la universidad convencional, colonial, de racismo epistémico y atender los desafíos de la educación intercultural en estos momentos. Para transformar la educación los alientos de la perspectiva decolonial pueden constituir un horizonte de posibilidad y de futuro para nuestras universidades interculturales.

Bibliografía

Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias, Agustín Ávila Romero (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la Educación Superior Intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70). <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>, fecha de consulta: 01/11/2020.

Ávila Romero, Agustín y Ávila Romero, León (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76). <https://www.redalyc.org/pdf/595/59537777003.pdf>, Fecha de consulta: 30/10/2020.

Baronnet, Bruno. (2019). Introducción. Estudiar vinculándose con la comunidad originaria; conclusiones. En Baronnet Bruno y Flor Marina Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas*, Ciudad de México: ANUIES. https://www.academia.edu/43200281/Bruno_Baronnet_2019_Introducci%C3%B3n_Estudiar_vincul%C3%A1ndose_con_la_comunidad_originaria_Conclusi%C3%B3n_Aportes_de_los_lazos_de_vinculaci%C3%B3n_comunitaria_a_la_Educaci%C3%B3n_Superior_

Bertely Busquets, María (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, XXXIII, 66-77. Ciudad de México: Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación.

Bertely, María. (2013). De abajo hacia arriba. La educación intercultural bilingüe después de décadas perdidas. En Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y El Caribe*. México: CGEIB, SEP.

Bolaños Gordillo, Luis Fernando y María Gabriela López Suárez (2018). Experiencias radiofónicas de comunicadores interculturales de la UNICH, a través de la vinculación comunitaria. En

Castañeda Seijas, Minerva Yoimy, *Debates sobre vinculación comunitaria* (pp. 123-150). San Cristóbal de Las Casas: UNICH.

Bolaños Graciela y Libia Tattay (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, (22), 45-56.

CGEIB (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Ciudad de México: CGEIB, SEP.

Castañeda Seijas, Minerva Yoimy, María Elisena Sánchez Román (2016). Hacia la profesionalización de la comunicación intercultural: una mirada crítica a diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Castañeda Seijas, Minerva Yoimy y María Gabriela López Suárez. *Comunicación Intercultural. A diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas* (pp.17-38). México: Ediciones Navarra, Universidad Intercultural de Chiapas.

Corona, Sara (2017). Oralidad y visualidades del mundo indígena. En Martín Barbero, Jesús y Sara Corona Berkin, *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*. Ciudad de México: FCE.

Escobar Sandoval, Rodolfo Plinio (2018). La construcción de competencia intercultural, en el encuentro de las diversas culturas. En Castañeda Seijas, Minerva Yoimy, 2018. *Debates sobre vinculación comunitaria* (pp. 75-89). San Cristóbal de Las Casas: UNICH.

García Sosa Juan Carlos, Edyberto López Méndez (2018). Sembrando sin abonar la tierra. La experiencia de vinculación comunitaria de Desarrollo sustentable en la UNICH sede Oxchuc. En Castañeda Seijas, Minerva Yoimy, *Debates sobre vinculación comunitaria* (pp. 151-172). San Cristóbal de Las Casas: UNICH.

González Apodaca, Erica, Rojas Cortés, Angélica, Marina Bermúdez Urbina, Flor (2016). La investigación sobre educación superior en México (2002-2015): significados de lo intercultural y la vinculación comunitaria en sus instituciones y sus actores. En Valverde Ramírez, Benito (coord.). *Educación Superior Intercultural:*

trayectorias, experiencias y perspectivas (pp.45-86). Colegio de Posgraduados, Campus Puebla, El Errante.

González Ortiz, Felipe (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Raximhai*, 7(3), México: Universidad Autónoma Indígena de México. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46121063007.pdf>, fecha de consulta: 2/11/2020.

Lloyd, Marrión (coord.) (2019). *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafío y actualidad*, México: UNAM, IISUE, PUESS.

Martín Barbero, Jesús, Sara Corona Berkin (2017). *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*, México: FCE.

Mato, Daniel (2008). No hay saber universal la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711467008.pdf>

Mato, Daniel (comp.) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, UNESCO: Edutref, IESALC.

Navarro-Martínez, Sergio Iván (enero-junio de 2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Revista Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI(1), 88-102.

Olivera Bustamante, Mercedes (2015). Investigar colectivamente para conocer y transformar. En Leyva Xochitl, et. al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. México: Colección conocimientos y prácticas políticas* (pp. 105-124). Cooperativa Editorial Retos, Programa Democracia y Transformación Global, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, Talleres Paradigmas Emancipatorios Galfisa, Proyecto Alice, Taller Editorial La Casa del Mago.

Salmerón, Fernando (2019). Historia de las Universidades interculturales en México. En Lloyd Marrión (coord.), *Las Universidades Interculturales en México: Historia, desafío y actualidad* (pp. 43-68). México D.F.: UNAM, IISUE, PUESS.

Sanz Reyes, Sara Esperanza, Santos Humberto Alvarado Dzul, Antonio Blanco (2017). La vinculación universitaria desde el modelo educativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, México. *Revista Brasileira de Extensão Universitaria*, 8(1), 29-47.

Segato, Rita L. (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestraamericana. *Revista Casa de Las Américas*, (266), 43-60.

Schiwy, Silvia, Nelson Maldonado Torres (2006). *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del signo.

Sousa Santos, Boaventura (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Sulvarán, José Luis, Luz Helena Horita Pérez y José Antonio Santiago Lastra (2018). Interculturalidad y funciones sustantivas en las universidades interculturales. Algunos prolegómenos. En Castañeda Seijas, Minerva Yoimy. *Debates sobre vinculación comunitaria* (pp. 51-74). San Cristóbal de Las Casas: UNICH.

Tinoco Martínez Aura Alejandra, Juan Carlos Hernández Ortega, José Alejandro Jiménez Sosa, Patricia López Gómez, Rolando Tinoco Ajanguren, Angélica Evangelista García, Ramón Abraham Mena Farrera (2018). Liderazgos juveniles para el desarrollo local incluyente. Una experiencia en la UNICH. En Castañeda Seijas, Minerva Yoimy. *Debates sobre vinculación comunitaria* (pp. 173-208). San Cristóbal de Las Casas: UNICH.

Territorio y vinculación comunitaria

La disputa por el aire-territorio

Cholollan Radio: comunicación intercultural en San Andrés Cholula, Puebla

Xóchitl Formacio Mendoza

Introducción

San Andrés Cholula se ubica en el estado de Puebla, México, conformada por siete pueblos indígenas nahuas (San Andrés Cholula, San Bernardino Tlaxcalancingo, San Antonio Cacalotepec, San Rafael Comac, Santa María Tonantzintla, San Francisco Acatepec y San Luis Tehuiloyocan) y cinco colonias (donde se encuentra la zona de mayor concentración poblacional).

San Andrés Cholula pertenece a la región cholulteca, formada desde hace más de 2 mil años, por más de sesenta pueblos pertenecientes a siete municipios con variante lingüística del náhuatl. Hoy en día, Cholula es la ciudad viva continuamente habitada más antigua de Mesoamérica, mientras otras zonas arqueológicas se encuentran abandonadas por la población originaria y se han vuelto monumentos que recuerdan algún momento de la historia de esos pueblos y culturas, en Cholula, el Tlachihualtepetl (cerro hecho a

mano) o conocido como la pirámide de Cholula, se mantiene ligada y viva hasta el día de hoy a través de la espiritualidad y religiosidad popular, por las comunidades que aún mantienen ese lazo, con lo que se considera la zona sagrada de mayor importancia para los pueblos cholultecas.

San Andrés Cholula y sus pueblos, en especial la cabecera municipal, San Bernardino Tlaxcalancingo y San Antonio Cacalotepec, han sufrido procesos de expropiación, despojo y desplazamiento de la población originaria de manera constante, para la construcción e imposición de proyectos carreteros, zonas residenciales de lujo y complejos comerciales de lujo.¹

En este contexto y a la par del escenario de 1994, cuando en el estado de Chiapas comunidades indígenas tzeltales, tojolabales y tzotziles, organizadas bajo el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, se levantan en armas haciendo que a nivel nacional se visibilice la situación que viven las comunidades indígenas.

Este llamado que se hace desde el sur del país resuena en la comunidad de San Bernardino Tlaxcalancingo, quienes comienzan a proyectar la creación de una emisora radiofónica comunitaria, proyecto que logra materializarse en el año 2008, bajo el nombre de Axocotzin Radio, una emisora pensada de y para la comunidad de Tlaxcalancingo, funcionando con altavoces ubicados en el pueblo. Al año siguiente, dicha emisora decide usar el espectro radioeléctrico y emitir su señal vía FM, sin embargo, en 2014, el estado de Puebla vive

¹ Como el Periférico Ecológico, proyectándose como barra de contención para la ciudad de Puebla, sin embargo, detonó la movilización vehicular y la conectividad con la zona rural cercana a la ciudad de Puebla. Por su parte la Recta Cholula – Puebla, tuvo como objetivo conectar a la ciudad de Puebla con los municipios de San Andrés y San Pedro Cholula

La zona conocida como La Vista y Lomas de la Angelópolis, se proyectó como una Reserva Ecológica Territorial, expropiando por decreto de utilidad pública 1071 has. a los ejidos del municipio de San Andrés Cholula, sin embargo, parte de la zona terminó siendo utilizada para convertirse en la zona residencial de lujo más importante del estado de Puebla

De las 1071 has. que fueron expropiadas, una parte se utilizó para construir lo que hoy se conoce como Centro comercial Angelópolis, Vía San Ángel y Sonata.

uno de los episodios de mayor violencia y despojo por parte del Estado, impulsando grandes proyectos modernizadores en la región de Cholula, estos hechos hacen que Axocotzin Radio, comience a sonar fuera de la comunidad que le dio vida.

Ese mismo año se hacen modificaciones a la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, volviendo ilegales a las emisoras indígenas y comunitarias que usaran el espectro radioeléctrico, sin un título de concesión, por lo cual Axocotzin Radio es desmantelada.² En 2015, la asamblea comunitaria de Tlaxcalancingo decide impulsar otra emisora, pero ahora con mayor alcance, y es así como nace Cholollan Radio, emisora que vive el mismo proceso que los pueblos de la región pasaban de la autodeterminación y reconocimiento del origen indígena que se tiene.

Para 2018, y después de un proceso de tres años de búsqueda por un título de concesión que permitiera el uso del espectro radioeléctrico surge a nivel regional Radio Cholula, siendo la primera emisora del país, que logra obtener un título de concesión de uso social indígena, conformada por dos emisoras, Cholollan Radio y Zacatepec Radio, cubriendo con ello toda la región de los pueblos cholultecas, proyectando otra forma de mirar, pensar y hacer radio.

En este sentido es necesario introducir las discusiones sobre estas dinámicas que resultan ser disputas en términos ontológicos, donde se enfrentan cosmovisiones distintas, es decir, enfrentando no solo dos formas de mirar el mundo y la relación que como humanos tenemos con los otros seres vivos, sino la potencialidad que

² “La Comisión de Radio y TV de la Cámara de Diputados mexicana aprobó, (...) reformas a la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (LFTR) y al Código Penal por las cuales se establecen sanciones e inhabilitación a los medios comunitarios que presten servicios de telecomunicaciones o radiodifusión sin autorización, informó Crónica. La iniciativa, [...] modifica el artículo 304 de la LFTR estableciendo que se inhabilita por cinco años a quienes hayan sido sancionadas por prestar servicios sin concesión. A su vez, introduce cambios en el artículo 172 Ter del Código Penal, al señalar que será sancionado quien use, aproveche o explote frecuencias del espectro o recursos orbitales sin autorización o concesión. Las sanciones incluyen de dos a seis años de cárcel, multas de cien a trescientos días y decomiso de equipos” (Observacom, 2017).

tiene la palabra que puede resonar a través de las ondas del espectro radioeléctrico, es decir el aire, el cual bajo su cosmovisión es parte del territorio de las comunidades indígenas.

Herramientas de vinculación comunitaria

Las ideas vertidas en este texto tienen sus bases en los procesos reflexivos detonados entre el colectivo de la emisora Cholollan Radio (emisora indígena ubicada en el pueblo de San Bernardino Tlaxcalancingo, municipio de San Andrés Cholula, que desde 2015 ha impulsado en conjunto con Zacatepec Radio, municipio de Juan C. Bonilla, una radio de alcance regional para los pueblos de Cholula), y los comités de las asambleas comunitarias del municipio de San Andrés Cholula, municipio del que soy originaria.

Estos diálogos comienzan a surgir a partir de 2014, cuando las emisoras antes mencionadas, son desmanteladas por policías estatales por violar la Ley Federal de Telecomunicaciones, que obligaba a las emisoras comunitarias, contar con un título de concesión, mismo que dichas emisoras no tenían, en la búsqueda de dicho título, Cholollan Radio entabla diálogo con los pueblos que en ese entonces estaban organizados en defensa del territorio, uno de ellos del que soy originaria, San Andrés Cholula.

Durante el periodo 2014-2018, fui vocera del movimiento social Cholula Viva y Digna, proceso gestado desde las comunidades originarias de Cholula para defender lo que consideramos zona sagrada, sin embargo, al pasar el tiempo, el papel que he desempeñado en los procesos comunitarios ha cambiado, asumiéndome como acompañante, no solo del pueblo al que pertenezco, sino de las asambleas comunitarias y comités que se gestaron y organizaron como un solo frente en el municipio. Este proceso de acompañamiento se da, por entender, que mi papel dentro de estos procesos podía ser el de apoyar como facilitadora para la asimilación de temas técnicos a los que nos enfrentamos.

Este diálogo permitió que trabajáramos en conjunto, con el fin de poder apoyar en la vinculación de los pueblos con la radio, ya que dentro de los primeros cuestionamientos que se hacían desde los pueblos, donde la radio no tenía presencia, era el no entender el quehacer de la radio dentro del proyecto comunitario. Por lo cual estas reflexiones giran en torno a la vinculación y visibilización del quehacer de la radio como proyecto comunitario, con las problemáticas en los pueblos del municipio donde la radio no tenía presencia, y donde las asambleas eran relativamente nuevas.

Es así como surge esta iniciativa, por tratar de plasmar los entramados y disputas que se dan no solo entre los pueblos y el capital, sino las disputas que tienen estos proyectos de comunicación dentro de la dinámica capitalista y la vinculación con las disputas por el territorio, que los pueblos de San Andrés Cholula mantienen con el capital y el Estado.

Parto de mirar a la radio como sujeto social y medio de comunicación, no solo como posibilitadora de procesos futuros, sino como procesos del hoy, que ayudan a los pueblos indígenas u originarios a resignificar el mundo, su mundo, abriendo lo simbólico a lo real, es decir, que más allá de la dialéctica argumentativa de la defensa de los pueblos, está que se revive a través de la palabra. Se apertura desde su autonomía como sujeto, a proponer otra forma de defender el territorio, es decir abriendo el diálogo a subjetividades del ser y estar en un país donde intentan callar todas lo voces disidentes, y donde el racismo es predominante, pues la palabra que no se nombra y no se dice, no existe.

El proceso de investigación que realizo, lo hago desde mi posicionamiento como investigadora activista y originaria de la región, aclarando que no formo parte del colectivo de la radio comunitaria, pero precisando que llevo años participando en los procesos de defensa del territorio en Cholula.

Proponiendo como metodología a usar, la investigación-acción-participativa (IAP), la cual se puede definir como:

Una investigación social desarrollada mediante una colaboración entre un investigador profesional y los *dueños del problema* en una organización local, una comunidad o un grupo intencional creado para un propósito específico. Juntos, estos colaboradores definen la meta del proyecto de investigación-acción, diseñan el proceso de investigación, desarrollan las preguntas y las capacidades investigadoras de todos los colaboradores, llevan a cabo la investigación, desarrollan y ponen en acción los resultados (Greenwood, 2009).

La IAP permite la expansión del conocimiento, basado en el acompañamiento con el sujeto, que permite la construcción y deconstrucción constante en su actuar para la transformación de su contexto. Dentro de las herramientas a utilizar, está la vinculación de miembros de la emisora en las reuniones de los comités y el seguimiento a las actividades públicas. Así mismo, realizamos reuniones de trabajo entre los miembros del colectivo que están encargados de la vinculación, para proyectar cápsulas informativas, así como material escrito de fácil acceso para las comunidades.

Al querer hilar las categorías de análisis desarrollo, industrias culturales, territorio en un contexto capitalista y colonial, me topé con lo que Boaventura de Sousa ubica como ausencias, por lo cual, una de las propuestas es partir de un diálogo de saberes, es decir, reconocer que en los análisis que desde la economía se hacen incluso desde la teoría marxista, muchas veces se invisibiliza la raza, los procesos coloniales y la colonialidad interna existente en contextos latinoamericanos, así como las dinámicas y violencias patriarcales y coloniales, por eso mismo es necesario que aquello ausente, en estas aportes teóricos, puedan dialogar con las reflexiones comunitarias que surgen desde la otredad, la indígena.

La industria cultural y los medios de comunicación de masas

Esta investigación, parte de la premisa de entender que lo vivido en “Nuestra América”, responde a un proceso que comenzó con la

culminación de “la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial” (Quijano, 2002) es decir, partimos de reconocer el mito de la modernidad, como proceso civilizatorio que marca la dinámica de despojo y sometimiento de muchos pueblos, naciones y tribus.

Y es a partir de la instauración de la modernidad, que la percepción del imaginario de futuro cobra otro significado, “este patrón mundial (colonial) del poder, es la condición a partir de la cual se va constituyendo una nueva perspectiva (eurocéntrica) del conocimiento” (Lander, 2006) donde el verdadero conocimiento se vuelve lineal y solo puede ser europeo, así mismo se generan estructuras coloniales de poder, es decir, la diferencia cultural se vuelve una forma de clasificar las diversidades; desde la jerarquía y los únicos protagonistas de la historia son los hombres blancos europeos.

Es necesario analizar el papel de las radios indígenas y cómo se mueven dentro del sector de la industria cultural, a través de la noción de conflicto, que nos permite reconocer las contradicciones que existen, se desarrollan y se encuentran bajo el paradigma de la modernidad, entendiendo que aquello que no ha sido subsumido por la modernidad, tiene posibilidades de emerger y seguir proyectando alternativas desde la diferencia y el borde.

En ese sentido, Bartra (2016) cuestiona la existencia de clases como la campesina, pues “¿cómo es posible que en las procelosas aguas del capitalismo crepuscular del tercer milenio naveguen aún grupos sociales, cuyo inminente naufragio fue pronosticado desde hace más de doscientos años?, ¿cómo es que un orden económico, que por naturaleza separa al productor directo de sus medios de vida, tornando mercancía la capacidad laboral de los expropiados, ha contemporizado por tanto tiempo con los labriegos?”. Esta clase campesina de la que nos habla Bartra muchas veces también asume otra cara, la indígena, que sigue existiendo y resistiendo, creando espacios que se niegan a ser subsumidos en su totalidad, por el capitalismo y la dinámica de la modernidad colonial, pues esta resistencia

no se da solo a través de la actividad agrícola, incluye modos y mundos de vida, que en la cotidianidad reflejan la necesidad a desaparecer.

En este contexto de disputa constante, la industria cultural y en especial los medios de comunicación, entre ellos la radiodifusión, ocupan un lugar estratégico para el desarrollo del sistema económico, y con ello del paradigma de la modernidad, que ha implicado profundizar las desigualdades existentes dentro de ellos y de la vida misma, pues los medios de comunicación, se convierten en “una forma de dominio del saber-poder informativo, delimitando el sentido y episteme de la comunicología como campo científico” (Bolaño, 2013).

Zallo define a la industria cultural como “un conjunto de ramas, segmentos y actividades auxiliares industriales productoras y distribuidoras de mercancías con contenidos simbólicos, concebidas por un trabajo creativo, organizadas por un capital que se valoriza y destinadas finalmente a los mercados de consumo con una función de reproducción ideológica y social” (Zallo, 1988). Así podríamos ubicar que los medios de comunicación y la cultura forman parte de dicha industria, tomando un rol importante en la dinámica capitalista, produciendo mercancías inmateriales o simbólicas que marcan la dinámica de consumo.

Este análisis de la radiodifusión y la influencia que esta y la televisión tienen como medios de masa, surge en los años cincuenta, cuando los filósofos de la escuela de Frankfurt, T. W. Adorno y M. Horkheimer, dan origen “al nombre Industria Cultural, bajo el surgimiento de la sociedad de masas promediando los años cincuenta. Para estos filósofos alemanes, el poder de la radio y del cine, así como la creciente influencia de la televisión implicaba un quiebre de la cultura y su conversión en simple mercancía. De este modo empezaron a analizar factores como la serialización, la estandarización, la división del trabajo en la creación de un bien cultural y el consumo de masas” (Toledo, 2000).

Siguiendo con Horkheimer y Adorno, definen a la industria cultural como:

Telón de fondo y sustento de la ideología ilustrada para asegurar el dominio y la explotación que llevan el progreso y racionalización hacia la barbarie. En la época de la industria cultural y los avances tecnológicos, los consumidores –las masas– se hallan sometidos al poder totalizador del capital, lo que lleva a que desaparezca el lugar para la individuación que prometía la modernidad ilustrada. La alienación del individuo, que es el resultado de la dialéctica de la Ilustración, está garantizada por la identificación del individuo con la estandarización de la oferta de productos culturales, provocando una “atrofia” de la imaginación y de la espontaneidad” (Citado en Szpilbarg y Saferstein, 2014).

En este sentido, se podrá mirar a los medios de comunicación de manera crítica y los contenidos que producen, como formas para manipular y establecer dinámicas sociales de consumo, así como del quehacer en términos productivos y ontológicos. Mirando en este análisis al aire (espectro radioeléctrico), y la palabra (libertad de expresión), como territorio en disputa, no solo entre el capital y el Estado, sino con las clases subalternas, entendiendo a ellas como los campesinos, colectivos, pueblos indígenas, mujeres y la niñez.

Dicha disputa no solo se da en el terreno de lo legal, mucho menos desde las instancias oficiales, es una disputa que se enfrenta en el cotidiano, desde la posibilidad misma de emisores y receptores, bajo una cosmovisión distinta, que diariamente disputan la posibilidad de escuchar y escucharse, de mirar y mirarse en aquellos espacios que se nos ha dicho que no todos tienen el derecho de participar.

Pues: “El capitalismo en su desarrollo histórico, al mismo tiempo que crea una forma cultural que le es adecuada, carga consigo, desde el nacimiento, culturas de resistencia que se caracterizan, al contrario de la primera que es tendencialmente universal, por una fragmentación en diferentes niveles y que presentan diferentes grados de relación con la cultura dominante” (Bolaños, 2013).

En este sentido, se diferencian de dos tipos de procesos de comunicación, la primera, enmarcada en la dinámica del capital, la cual subsume el trabajo intelectual y cultural de artistas y trabajadores

de la cultura en pro de la acumulación, nombrada como comunicación de masas; la otra, que se aleja de este fin de lucro, que busca mirar a la comunicación como un proceso horizontal, que responde a un proceso histórico de exigir tener voz y se respeta la diversidad de cosmovisiones, donde se recupere la memoria histórica que se les ha negado e invisibilizado como sujetos sociales, hablo de la comunicación popular o participativa, que surge desde las grietas que el capitalismo ha ido dejando, y que comunidades campesinas e indígenas, toman para crear su propio medio de comunicación.³

La radiodifusión al ser parte de las industrias culturales, la mayoría de las emisoras en medios de comunicación de masas, las cuales “han sido el medio masivo por excelencia para formar, divulgar o manipular la información y, por tanto, a la opinión pública existente” (De Anda, 2015). En este sentido, podemos decir que la información se convierte en un medio de dominación, de ejercicio del poder y de alienación, por lo cual es preciso señalar que la información, jamás podrá ser neutral, pues siempre tenderá a ejercer cierta tendencia.

Razón por la cual la clase dominante, es decir, el gran capital, se ha ido adueñando de la mayoría de los medios informativos, para poder ejercer los criterios necesarios y adecuados, para hacer llegar la información que les ayude a la realización de sus intereses, ya sea en términos políticos, sociales, económicos o los tres.

Los medios de comunicación de masas inculcan “una serie de valores y normas foráneas constitutivas de la promoción de todo ‘un modo de vida’: la ideología capitalista. [...] siendo utilizadas por las elites oligárquicas [...] como instrumento para mantener inalterable la situación” (Beltrán, 2015).

³ En este sentido, y siguiendo a Walter Benjamín, se podría pensar que los medios de comunicación de masas podrían ser reapropiados, siempre y cuando se construyan desde las masas, es decir desde las clases subalternas, así los medios de comunicación comunitarios son tecnologías reapropiadas, se miran como medios de comunicación politizados con carácter revolucionario, como posibilitador de potencializar procesos emancipatorios desde la palabra y el aire.

La radiodifusión como proceso pedagógico intercultural

Al plantear a los medios de comunicación de masas, como medios para inculcar ideologías y con ello dinámicas de consumo, Beltrán plantea que este tipo de medios de comunicación, que se da desde la reproducción de un pensamiento hegemónico y desde la unilateralidad, como comunicación vertical, pues: “El receptor de los mensajes es pasivo y está sometido puesto que casi nunca se le brinda la oportunidad proporcional para actuar al mismo tiempo como verdadero y libre emisor; su papel esencial es el de escuchar y obedecer, tan vertical, asimétrica y cuasi-autoritaria” (Beltrán, 2015).

En este sentido, Freire (1973) habla de la invasión cultural que se puede dar desde la comunicación, como un medio de educación, y que los medios de comunicación de masas; se vuelven técnicas de propaganda, de persuasión y manipulación.

Retomando a Freire, de pensar en la comunicación como un proceso educativo, y su propuesta de la pedagogía del oprimido, podemos entender el entramado que se da entre comunicación, cultura y también economía y política, y desde este entramado se podrían mirar a los medios de comunicación, como potencializadores de la emancipación social.

Pensando en la comunicación como un proceso de diálogo para compartir experiencias y mundos de vida desde la diversidad y diferencia que hay en todas estas, nacen, como desafío los medios de comunicación popular o participativos, impulsados desde comunidades campesinas, mineras e indígenas del sur global, pues los medios de comunicación de masas, bajo un “tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente, para el diálogo. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. Sin el derecho a decir su palabra, y solo con el deber de escuchar y obedecer” (Freire, 1973).⁴

⁴ La comunicación es “[...] el acto o proceso de transmisión de mensajes de fuentes a receptores a través del intercambio de símbolos (pertenecientes a códigos compartidos

Mirando la comunicación como un proceso educativo, de diálogo, en la medida en que no es la transferencia o depósito de un único saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que busca la significación de los significados, implica, en palabras de Freire, una reciprocidad que no puede romperse.

Los medios de comunicación de masas al ser herramientas de dominación, manipulación y manejo determinado por el Estado y el capital, ven el lucro en los diversos medios y formas de comunicación. En este escenario, las radios comunitarias e indígenas buscan impulsar procesos de comunicación alternativa, participativa y popular, estimulando procesos de intercambio y participación, donde la radio asume un uso político y social, pero comprometido con el pueblo o la comunidad que las hace nacer.

Gutiérrez plantea a la comunicación participativa, como “dar la palabra a la mayoría desposeída económica y culturalmente, para que puedan pronunciar su mundo y su realidad, suponiendo un cambio estructural de contenido político de gran envergadura que debe ser visto como una verdadera revolución” (Gutiérrez, 1979).

Este tipo de comunicación pone sobre la mesa la lucha por la descentralización de la información y la capacidad de comunicarse, en un mundo donde nos hemos acostumbrado a ser receptores pasivos, provocando la creación de nuevos actores sociales y con ello de nuevos espacios y arenas de lucha. Esta disputa que emprenden las radios comunitarias no es por el lucro, sino por el sentido de servicio, de involucrar a los oyentes, convertir la comunicación tradicional en una comunicación participativa, dentro de los procesos culturales, sociales y políticos que acontecen en su comunidad.

por ellos) por medio de canales transportadores de señales. El propósito principal de la comunicación es el intento del comunicador de afectar en una dirección dada el comportamiento del receptor; es decir, producir ciertos efectos sobre la manera de sentir, pensar y actuar del que recibe la comunicación o, en una palabra, persuasión” (Beltrán, 2015).

Krohling menciona que

[...] la comunicación de los segmentos subalternos organizados de las sociedades. Ella se constituye en modos de comunicación sin fines de lucro desarrollada por los sectores populares organizados en movimientos sociales, organizaciones de base y comunidades que usan formas de comunicación directa cara a cara y canales tecnológicos propios y autónomos para expresar sus visiones del mundo, denuncias y reivindicaciones y así amplificar sus derechos de ciudadanía, no solo el de poder comunicar sino de las demás dimensiones civil, política, cultural y social (Krohling, 2016).

Desde este posicionamiento, ubicamos a las radios comunitarias, indígenas, participativas, populares que han surgido en distintas geografías y territorios, pero que tienen en común, una visión de hacer comunicación, desde la horizontalidad, la diversidad, la diferencia, la autonomía, reivindicando su ser otro y defendiendo desde el aire lo común.

Las propuestas de radiodifusión indígena se piensan como procesos de educación intercultural bilingüe, retomando los idiomas nativos de cada territorio. Este tipo de radiodifusión se piensa como proceso “pertinente y diversificado, reconociendo las demandas históricas, políticas, económicas y territoriales de los pueblos indígenas organizados, (así como su) riqueza cultural y epistemológica, que descansa en las comunidades y pueblos indígenas” (Bertely, 2013).

Desde este posicionamiento y siguiendo a Maldonado y Del Valle, los procesos que se piensan desde la interculturalidad deben “reconocer las condiciones históricas, políticas, económicas y culturales que se han configurado a partir de la implementación de un patrón colonial de poder que ha generado la estratificación de la población a escala planetaria” (Maldonado y Del Valle, 2016). Las radios que surgen desde lo indígena y comunitario, al visibilizar su identidad racial, ubican como eje de su ser el visibilizar los procesos colonizadores que han vivido sus pueblos.

Es así como se puede proponer que las radios comunitarias, indígenas, populares o participativas son procesos que potencializan la construcción de nuevos escenarios civilizatorios, donde la diversidad esté presente, no como algo para jerarquizar, sino para coexistir, generando una proyección de futuro, desde el quehacer de un proceso del hoy, que genera conocimientos, así como la posibilidad de diálogo de saberes; desde las identidades e historias propias.

Desarrollo, territorio y radiodifusión

La comunicación de masas y la comunicación alternativa o comunitaria no son solo dos formas de hacer comunicación, implica la presencia de dos miradas de entender al desarrollo, en ese sentido, hablar sobre el concepto desarrollo, normalmente es hilarlo a las diferentes teorías sobre crecimiento económico, sin embargo, es necesario pensar dicho concepto en el contexto latinoamericano. Entendiendo que el desarrollo, como categoría teórica y práctica, se construyó como una idea colonial y tiene un gran sentido político de disputa.

El capitalismo tiene su origen, como lo plantea Marx en el Tomo I de *El Capital*, en la acumulación originaria, no como el resultado, sino como el punto de partida del sistema capitalista de producción. Siguiendo con la idea de acumulación originaria, Bartra (2014) plantea que la llamada *acumulación originaria*, es permanente y que no solo se dio al principio del capitalismo, como lo plantea Marx. El problema para Bartra es que el despojo no tiene el mismo sentido cuando precede al establecimiento de la producción y acumulación propiamente capitalistas que cuando es parte constitutiva de un capitalismo plenamente desarrollado, donde la acumulación se sostiene no en el agandalle de los recursos, sino en su valorización.

Bajo este sistema económico, observamos que el único objetivo que se tiene es la acumulación por la acumulación misma, donde el valor de cambio se impone en su mayoría sobre el valor de uso.

La dificultad a la cual se enfrenta el capitalismo, es que el valor de cambio nunca podrá someter del todo al valor de uso, ya que el capital no puede producir recursos naturales, saberes, ni mucho menos personas, ya que no puede fabricarlas y si las necesita, tendrá que apropiarse de ellas una y otra vez.

Es en este contexto que la idea de desarrollo se entiende como sinónimo de crecimiento económico y modernización. Fue Schumpeter (1912) quien resolvió el problema del desenvolvimiento económico, recurriendo al seguimiento del comportamiento del Producto Interno Bruto per cápita, en un periodo determinado y solo cuando ese comportamiento es positivo se puede hablar de desarrollo.

En ese mismo sentido, al convertir el crecimiento económico en el problema nodal del desarrollo, economistas como Rostow (1960) plantean el proceso de tránsito del subdesarrollo al desarrollo, como una forma idílica de un crecimiento lineal y ascendente. Bajo esta idea, ahora podemos decir que un país es subdesarrollado, por la insuficiencia de ahorro, la baja inversión y la deficiente tecnología.

Así, los países desarrollados convocan a los subdesarrollados a ser como ellos, a vencer prejuicios, superar nuestras culturas primitivas, arcaicas y atrasadas, a seguir el mismo camino que ellos, ya que el problema está en superar el subdesarrollo, y la solución única es el ser lo más parecidos a los países del norte económico.

Sin embargo, desde los pueblos, comunidades, tribus o naciones indígenas, la concepción sobre el desenvolvimiento de sus comunidades, no se da desde la visión de crecimiento económico. En estos espacios, los bienes naturales lejos están de pensarse como recursos naturales/económicos, la relación naturaleza-humanos, no se somete a las dinámicas de explotación para la acumulación dentro de su territorio.

En este sentido, el territorio debemos entenderlo como una construcción social, cultural y política, que está en continuo cambio, Giménez define territorio como “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus

necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas” (Giménez, 2005).

El territorio, al ser un espacio históricamente construido, Montañez afirma que “es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo” (Montañez, 2001, citado por Rodríguez, 2010).

Por su parte, Leff plantea que “el territorio es lugar porque allí arraiga una identidad en la que se enlazan lo real, lo imaginario y lo simbólico. El ser cultural elabora su identidad construyendo un territorio, haciéndolo su morada” (Leff, 2004). En ese sentido, Leff, retoma a Gilles Deleuze y Félix Guattari con su significado de territorio, planteando su resignificación del concepto, “como una categoría ontológica referida a los modos de ser y de estar en el mundo, de construir mundos de vida donde se funde lo material y lo simbólico. Los territorios son físicos e imaginarios, corporales y espirituales, ecológicos y tecnológicos, entrópicos y negentrópicos” (Deleuze y Guattari, 1987, citado por Leff, 2019).

El territorio pensado desde la cosmovisión indígena trae una carga histórica, de lucha, despojo, pero también de vida que se ha logrado mantener a través de la memoria oral, es decir de la palabra, su palabra. Desde esta mirada, los territorios, entendidos como territorios de vida, se conciben desde la confrontación, pero también desde lo potencial de posibilidades utópicas, es decir, desde la construcción del cotidiano de posibilidades desde la periferia, la diferencia, la diversidad, desde el diálogo de saberes, como entidad o entidades políticas y politizadas.

El aire también es territorio, territorio de vida, desde donde se reclama el derecho de ser y decir en el mundo, un mundo donde a los pueblos indígenas se les ha tratado de desaparecer y como no se ha logrado, se les invisibiliza. El aire es el bien común por el cual pasan las ondas del espectro radioeléctrico, pero donde también se puede hacer llegar la voz y la palabra a través de altavoces. El aire

se configura como un modo de producir la vida, pues entraña significación, símbolos y valorización de la vida desde las radios comunitarias e indígenas que parten de la diferencia, la diversidad y la otredad.

Y es a través de las experiencias y prácticas de vida de los pueblos, que miran en las radios comunitarias e indígenas, la posibilidad de articular su cosmovisión con la reproducción de la vida, no solo de sus pueblos sino de las emisoras mismas, estas últimas, funcionando como un medio de comunicación autónomo que se mantiene presente, no solo en los momentos de visibilidad y coyuntura, sino también en los de latencias, es decir desde el cotidiano.

A través del aire-territorio, se puede reforzar la palabra, pues con o sin radio, se asume una identidad que, en procesos de violencia y despojo, se defiende, sin embargo, a través de la emisora, ya sea con frecuencia modulada o altavoces, se logran obtener alianzas, no solo dentro del pueblo, sino con otros pueblos, es decir, se territorializa a través del aire.

Es así como en el cotidiano, se hace uso del aire-territorio desde la radio y a partir de ahí, se trabaja y se permea; en los procesos de formación de receptores no pasivos, en el resto de las comunidades que forman parte del territorio, pues desde esta mirada de la comunicación participativa, los receptores también son comunicadores.

Conclusiones

Desde la comunicación, se mira entonces que el enfrentamiento existente entre los medios de comunicación de masas y los medios comunitarios, es desde donde se está hablando y cuál es el objetivo de la comunicación. Los medios de comunicación comunitarios buscarán en ese sentido visibilizar los saberes locales, entendiendo a estos como “todo aquello que ha formado parte de la tradición, ya sea oral o escrita, de un pueblo o comunidad” (Concheiro et al., 2011),

entendiendo que en estos saberes se encontrarán los elementos que constituyen la cosmovisión indígena.

Desde este elemento, miramos que los medios de comunicación comunitarios, en este caso la radio comunitaria e indígena Cholollan Radio, parte de un posicionamiento de comunicación intercultural, reconociendo las condiciones históricas, políticas y culturales que impulsó el patrón colonial en San Andrés Cholula, donde las comunidades indígenas del municipio, han sido jerarquizadas y durante mucho tiempo invisibilizadas, tratando a toda costa por parte del aparato estatal y el capital de modernizar este territorio.

Cholollan Radio re-surge como emisora en 2015, e igual que los pueblos indígenas de la región, asume y recupera la identidad indígena, sufre un proceso de autodeterminación indígena que pone sobre la mesa, no solo la posibilidad de retomar la palabra desde un colectivo o grupo de personas, sino que esta visibiliza el poder de la palabra indígena, como voces que tienen una carga histórica de sometimiento, despojo y colonialismo.

Visibilizando un colonialismo interno, pues el proceso de obtener el título de concesión, y las implicaciones que tiene poder impulsar una emisora bajo la normativa impuesta desde el Estado, es muy complejo para las comunidades. Este tema es necesario desmenuzarlo para poder mirar y entender las complejidades, y trabas legales que existen, en este sentido, si la colonialidad no es desmantelada, en este caso, los procesos de impulsar los medios de comunicación diversos que podría pensarse tienen una proyección intercultural, “solo perdurará como condición coyuntural a favor de la reproducción de las estructuras de poder, pues al no reconocerse las dinámicas de dominación histórica que han afectado a los grupos subalternizados no existirá un real compromiso por dinamizar formas de reciprocidad, complementariedad y aceptación entre grupos humanos distintos” (Maldonado y Del Valle, 2016).

Este proyecto de radiodifusión indígena y comunitario se plantea desde la interculturalidad crítica, que implica una perspectiva epistémica que muestra el arraigo cultural propio de los pueblos indígenas

de San Andrés Cholula, y que a la vez, logra mostrar el proceso de aprendizaje de otros saberes y conocimientos. Desde esta propuesta, se busca posicionar, desde la alteridad y de modo alternativo a las dinámicas hegemónicas y homogeneizantes, otras propuestas de mirar, ser, estar y hacer comunicación y radio.

La lucha por un medio de comunicación indígena y comunitario se mira como una propuesta liberadora, en términos de Freire, propuesta de lucha antisistémica que tiene potencialidades, al ser un proyecto que permita facilitar el diálogo entre pueblos y, con ello, la defensa del territorio, entendiendo lo complejo que es, esto si en su conjunto se decide abrazar e impulsar el proyecto desde los pueblos indígenas de San Andrés Cholula. Este proceso representa poner en tensión relaciones y dinámicas, que en si ya son conflictivas y violentas, pero que permitirían crear fracturas en las relaciones de poder y dominación, que se vive en estos pueblos.

Impulsar los proyectos de radiodifusión indígenas y comunitarios, implica la defensa del aire como territorio y con ello la palabra, la oralidad, que sirve para transmitir la memoria y los saberes, no solo en términos de prácticas socioculturales, tradiciones y costumbres, es decir la cosmovisión, sino también transmitir, a través de esta oralidad, los saberes generados en luchas históricas y ancestrales por la defensa del territorio. Es reconocer y no olvidar los enfrentamientos que los pueblos han tenido a lo largo de su historia que les permite hoy en día mantenerse vivos, es nombrar los procesos de dominación y quienes los han impulsado.

Esta dominación y ocupación territorial se logra a través de los medios de comunicación de masas, que tienen prácticas cargadas de poder y dominación, estimulando la inserción de dinámicas de consumo capitalistas y de explotación en aquello que Escobar (2016) ubica como mundos relacionales y no dualistas. Estos ataques que se dan a través de las industrias culturales se convierten en procesos educativos bancarios, atentando contra todo lo colectivo y común.

San Andrés Cholula como municipio, se enfrenta a estas dinámicas de ocupación territorial por parte del capital, los pueblos

indígenas que actualmente están promoviendo y trabajando por un proyecto comunitario de defensa del territorio, pone en tensión desde las distintas vertientes que tienen los procesos organizativos, la visión de desarrollo hegemónico que se ha impulsado en este territorio, en este sentido, desde el proyecto de comunicación indígena y comunitaria que se está impulsando, requiere pasar esta disputa territorial al aire, donde poco se habla, pero que permite mostrar las potencialidades que la lucha tiene, y que se da en términos ontológicos por el territorio y por las dinámicas de vida permitidas en este.

Bibliografía

Ávila, Agustín y Pohlenz, Juan (2012). *Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios*. CLACSO, INALI.

Bartra, Armando (2016). Laberintos agrarios. La explotación capitalista del trabajo no asalariado. En *Hacia un Marxismo Mundano. La clave está en los bordes*. Ciudad de México: Ítaca.

Bartra, Armando (mayo de 2014). Seminario Megaproyectos, Territorialidad y Autonomía en el México Rural. Crisis de escasez y geofagia capitalista. México D.F.

Beltrán, Luis Ramiro (2015). Adiós a Aristóteles. La comunicación “horizontal”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Año XII, (23), 12-36.

Bertely, María (2013). De abajo hacia arriba. La educación intercultural bilingüe después de décadas perdidas. En Casillas Muñoz, M. Lourdes y Santini Villar, Laura, (coords.), *Reflexiones y*

experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional, México SEP-CGEIB.

Bolaño, César (2013). *Las contradicciones de la información en Industria cultural, información y capitalismo*. Barcelona: Gedisa.

Caffentzis, George y Federici, Silvia (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apantle, Revista de estudios comunitarios*, (1). Común, ¿común para qué?, Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos, Puebla, México

Concheiro, Luciano, Couturier, Patricia y Almeida, J. Hiram (2011). Educación científica vs. Saberes locales: el reconocimiento de la ciencia indígena. En Ávila, León (ed.), *Desarrollo sustentable, interculturalidad y vinculación comunitaria*. Universidad Intercultural de Chiapas.

De Anda, F. (2015). *Testimonio histórico en la Radio*. Editorial Trillas.

Escobar, Arturo (2016). Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 11-32.

Forero, Eduardo y Figueroa, José Javier (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. *Revista FAIA*.

Freire, Paulo (1973). Capítulo II y Capítulo III. En *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Giménez, Gilberto (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Revista Trayectorias*, VII(17), 8-24.

Greenwood, Davydd J. (2009). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 27-49.

Gutiérrez, Francisco (1979). Las radios comunitarias. Una experiencia de comunicación alternativa. *Revista Nueva Sociedad*, (42), 70-86.

Krohling, Cecilia (2016). La comunicación en los movimientos sociales y el derecho a la comunicación: señales de un derecho de ciudadanía de quinta generación. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2), 8-36.

Lander, Edgardo (2006). *Marxismo, Eurocentrismo y Colonialismo en La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.

Leff, Enrique (2014). La construcción del campo socioambiental. Movimientos Sociales, Sustentabilidad Ambiental y Territorios de Vida. En *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. México D.F.: Siglo XXI.

Leff, Enrique (2004). El retorno del orden simbólico: la capitalización de la naturaleza y las estrategias faltantes del desarrollo sostenible. En *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.

Leff, Enrique (2019). *La constitución del campo socio-ambiental: Movimientos sociales y territorios de vida en Ecología Política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.

Maldonado, Claudio y Del Valle, Carlos (2016). Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: re-escribiendo la interculturalidad. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 48(2), 319-329.

Martín-Barbero, Jesús y Berkin, Sarah Corona (2017). Figuras del otro: entre la explosión y la experiencia. En *Ver con los otros: comunicación intercultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Nakata, Martín (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Ornelas, Jaime (2013). De nuevo sobre el desarrollo: Nota con fines didácticos. En Aceves, Liza y Sotomayor, Héctor, *Volver al desarrollo o salir de él. Límites y potencialidades del cambio desde América Latina*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quijano, Aníbal (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*.
- Rodríguez, Danilo (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, 10(3).
- Rostow, Walt (1960). Capítulo I y Capítulo II. En *Las etapas del crecimiento económico, un manifiesto no comunista*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schumpeter, Joseph (1912). Capítulo I y Capítulo II. En *Teorías del desenvolvimiento económico, una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Szpilbarg, Daniela (2014). El concepto industria cultural como problema: una mirada desde Adorno, Horkheimer y Benjamín. *Revista Calle 14*, 9(14).
- Toledo, Edgardo (2000). La industria cultural y sus transformaciones. En *El Repositorio Hipermedial Universidad Nacional del Rosario* (pp. 1-10).
- Zallo, Ramón (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Editorial Akal.

Candombe: memoria, lucha y resistencia

Cristina Rundie

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del Seminario *Interculturalidad crítica e investigación vinculada*, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Se trata de un ensayo, que busca instalar la necesidad de desarrollar una investigación comunitaria y colaborativa, con personas afro-uruguayas e integrantes de comparsas de candombe de Uruguay.

Las/os negros/as y sus descendientes tienen como principal expresión artístico-cultural en el país al *candombe*, la que ha logrado permanecer a lo largo del tiempo, conservando sus principales características y significados, pero se reconoce que existen muchas amenazas que pueden poner en riesgo sus sentidos originales y, fundamentalmente, su principal característica que es la de la lucha contra el racismo histórico. Dichos peligros han estado presentes siempre, y provienen de la matriz cultural occidental y capitalista, con todo lo que implican y pregonan en detrimento de otras culturas,

pero a ello se le suman cuestiones más recientes que también se colocan en la discusión.

Primeramente, se retoman los aportes del curso, desde las perspectivas teóricas y ético-políticas, las que permiten posicionar, el para qué se hace tanto este ensayo, como la intención de llevar adelante un proceso de investigación comunitaria.

Luego se pasa a caracterizar a la población afrodescendiente de Uruguay, desde sus orígenes hasta su situación actual, la que continúa siendo de profunda desigualdad.

Seguidamente se describe el trayecto histórico del candombe, su significado, composición y formas de manifestarse.

En las conclusiones, más que cierres se plantean cuestionamientos, interrogantes, interpelaciones sobre las desigualdades étnico-raciales, y acerca del candombe en la actualidad, y de quien suscribe en tanto parte de él.

Herramientas de investigación vinculada

El seminario ha brindado –además de herramientas concretas para la investigación con comunidades y grupos subalternizados– paradigmas y perspectivas, desde donde interpretar y construir.

En primer lugar, la propuesta de *interculturalidad crítica* que nos posicionó en este curso. La importancia de entenderla -en palabras de Fidel Tubino (2015)- como proyecto ético-político. En nuestras sociedades hay expresiones recurrentes de interculturalidad funcional, incluso promovidas por los Estados. Mientras estas buscan favorecer el diálogo y la tolerancia entre grupos sin tocar las causas de las asimetrías entre ellos, la interculturalidad crítica pretende suprimirlas por métodos políticos no violentos. Plantea que para hacer posible el diálogo, antes es necesario reconocer y visibilizar lo que está causando el no-diálogo.

Por lo tanto, lo primero a expresar, es que elijo abordar una práctica artístico-cultural, creada por un grupo que ha estado y está en

situación de desigualdad y opresión; y esto debe ser señalado, denunciado, visibilizado.

El Estado uruguayo en los últimos años, ha avanzado en el reconocimiento de otras ascendencias étnico-raciales, que no son la blanca, y ha implementado políticas de reparación para con los/as afrodescendientes, quienes constituyen el 8 % de la población, según datos del último censo.¹

Pero la mayoría de las acciones, no han alterado el modelo sociopolítico ni las relaciones de poder que subyacen, se reconocen características culturales, pero no se revierten las situaciones de desigualdad estructural. Por el contrario, las personas afro continúan con bajos niveles educativos e inserciones laborales, en su mayoría, precarias e informales.

Otro aporte que tomo para la comprensión del tema es el de las *pedagogías decoloniales*. Incorporamos y reproducimos prácticas del capitalismo, pero también heredadas de la colonización (que continúa), y la matriz moderna. Las pedagogías decoloniales nos orientan acerca de cómo romper con esas prácticas y conceptos.

Walsh (2013) dice que, si bien el capitalismo es organizador de la colonización, no necesariamente enfrenta la racialización, por ello es que no basta con poner el foco solamente en la lucha de clases. Se vuelve fundamental la recuperación de la memoria colectiva de los pueblos y grupos históricamente oprimidos, subalternizados y racializados, procurar su humanización y desde ahí la construcción de un *otro vivir*.

Esto es sustancial para el abordaje de la afrodescendencia en Uruguay. La participación y el aporte de estas personas en la construcción social se ha ocultado, de hecho, sus historias y relatos en primera persona no están presentes en la educación formal, lo poco que se ha incorporado es vago y muchas veces desde un lugar folklórico.

¹ Ley 19.122 Afrodescendientes: normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral.

Pero, además, dados los numerosos mecanismos que buscaron *homogeneizar* culturalmente a la población, también las personas racializadas y oprimidas, tienen dificultades para reconocerse en una historia común y, por ende, colectivizarse y construir nuevos caminos. Esto sucede en mayor medida por fuera de la capital del país, ya que en esta última viene creciendo la organización colectiva antirracista, incluso con grupos posicionados desde una perspectiva feminista y decolonial.

Este trabajo busca reflexionar; en torno a la recuperación de la memoria de las negritudes en Uruguay, a través de la expresión del candombe y de lo que se vive y recrea en las comunidades que lo practican: *las comparsas*, consideradas la tradición más preciada de los descendientes de negros/as.

Mi experiencia como participante de comparsas me genera interrogantes, sensaciones, preocupaciones que deseo plantear para la reflexión. Mi ascendencia étnico-racial principal no es la negra, por tanto, la interculturalidad para mí tuvo y tiene que ver con respetar la expresión musical, corporal y espiritual como elemento que fue de lucha contra la situación de esclavitud, y que sigue siendo ante las diversas injusticias sociales, pero también como espacio de goce y de liberación.

Aun así, considero que el hecho musical y el encuentro muchas veces se despegan de la historia, y el candombe corre el riesgo de convertirse en un producto mercantilizado, espectacularizado con fines económicos y de mero entretenimiento.

Esta tensión es la que me anima a realizar una propuesta de investigación vinculada, con personas afrodescendientes y comparsas de candombe. Identifico esa amenaza capitalista, mercantil, neoliberal que afecta al legado cultural, pero, a su vez, veo también cómo permanece en tanto expresión ancestral de lucha. Más adelante desarrollaré su historia y características, lo que permitirá una mejor comprensión.

Dejo planteado aquí que, como herramienta, o mejor dicho como camino, elegiría la investigación comunitaria. Esto supone para mí,

en tanto científica social formada y desempeñando labores en el ámbito académico, descolonizar mis prácticas y las metodologías que más he implementado, llevar adelante un proceso de ruptura epistémica.

Como parte de la comunidad candombera de mi ciudad, trataría de acercarme a las comparsas y a otros espacios que habitan personas afro, y de problematizar en conjunto con los/as compañeros/as, a partir de compartir las preocupaciones que mencioné antes. De hecho, es muy recurrente entre nosotros/as hablar de ellas.

Actualmente, en la mayoría de las comparsas de candombe de la ciudad de Salto, participan pocas personas afrodescendientes, y eso también me y nos interpela. Incorporaría esta cuestión al proceso de investigación. Se trataría de un “ver con los otros” (Valenzuela, 2017), y en ese ver compartido aflorarían los sentires e interpelaciones, ya que habilitarlos es una práctica decolonizante.

La investigación comunitaria favorece el diálogo de saberes, y para esta propuesta es fundamental, dado que los saberes que están presentes en el candombe son de tradición oral, de aprendizaje callejero y colectivo.

El diálogo de saberes es un encuentro con interlocutores que manejan conocimientos de su propia memoria, los conocimientos tradicionales han sido lesionados por la modernidad y es necesario un diálogo para la investigación, hermenéutico, para aquellos conocimientos que han sido bloqueados (Ávila et al., 2016, p. 761).

Este proceso, además de ser generador de conocimientos, sería también formativo y socioeducativo para las propias comunidades. Tal como hemos visto, no se trata de que desencadene en un documento, sino de que las personas implicadas le den sentido, se apropien de él en tanto construcción recíproca.

Como hemos visto en el curso, la vinculación comunitaria le otorga un sentido político a la investigación, y se mueve por la pregunta de ¿para qué? Y es ella la que conduce a un hacer colaborativo.

El recuperar la memoria ancestral de las negritudes en mi país, sus luchas y demandas y cómo lo expresaron a través del candombe, el descubrir los significados que tiene actualmente la expresión artístico-cultural para quienes lo practicamos, responde al *para qué*, que me impulsa a realizar una investigación comunitaria.

En las páginas que siguen, se presenta la situación histórica y actual de las personas afro-uruguayas, así como una descripción de lo que es y ha significado el candombe.

Contenido

Población afrodescendiente en Uruguay

Se estima que la cantidad de africanos llegados al puerto de Montevideo en la Trata Transatlántica, a partir de 1608, fueron aproximadamente 40.000. Los obligaron a trabajar en los saladeros, donde se manufacturaba el tasajo y el charque, y era la industria más importante de la colonia en la Banda Oriental. Además, se ocupaban en otras tareas como: labores en panaderías; elaboración de sebo, jabón y velas; limpieza de hospitales y presidios; construcción de murallas y edificios en Montevideo; participaban en los batallones de infantería y artillería; entre otras. Las mujeres eran utilizadas mayormente para el servicio doméstico (Rodríguez, 2006).

Luego de abolida la esclavitud, no se revirtió su situación de subordinación y continuaron considerándose ciudadanos ordinarios. A finales del siglo diecinueve y principios del siglo veinte, las nociones de una cultura y una nación fueron la base para consolidar el país naciente. Esto fue un denominador común, en el surgimiento de distintos Estados a partir de la necesidad de su unidad política, la que se consideraba que debía construirse a través del disciplinamiento de los ciudadanos, lo que suponía, entre otros aspectos, el forjar un lenguaje común, una cultura y consolidar la laicidad (Arocena, 2012).

En ese marco, las culturas subordinadas fueron segregadas, marginadas y no reconocidas, debían guardar sus particularidades a sus espacios privados de vida comunitaria. Fue así que fueron silenciadas por la cultura dominante, en pos de la construcción de un Estado nación homogéneo (Arocena, 2012). De esa forma, se logró imponer una caracterización de la población uruguaya que destaca lo europeo y occidental, invisibilizando otros sectores, que también fueron protagonistas en la forja de la nación (Rodríguez, 2006).

Pero además de tratarse de una ausencia de reconocimiento en la historia del país, los afro-uruguayos han sido portadores de reconocimiento social negativo. Dice Rodríguez al respecto:

La ciudadanía recoge el vocablo de “negro”, usado despectivamente por el esclavista y normalmente nos conoce como los “negros uruguayos”. Este término que se ha perpetuado, es uno de los mayores estereotipos que ha dejado el conquistador y la colonización de América” (Rodríguez, 2006, p. 17).

En el año 2011, se incorpora por primera vez; en un Censo de población; la variable de la ascendencia étnico-racial. Las personas son quienes debemos autorreconocernos y responder qué ascendencias tenemos y cuál es la principal.

La información del Censo permitió contabilizar algo más de 250.000 personas que se declaran afrodescendientes, lo que en términos porcentuales implica 8 % de la población total e indica que se trata, cuantitativamente, de la minoría étnico-racial más importante en el país.²

Pero el promedio nacional esconde una realidad territorial diferenciada en términos de composición étnico-racial: hay grandes zonas en las que la población afrodescendiente no supera 5 %, mientras que, en otras áreas, llega a ser casi un tercio del total. La población del norte es más afrodescendiente que la del sur. En el país, se

² Los datos están publicados en el *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay*. Fascículo 2: La población afrouruguaya en el Censo 2011. Los que se presentan a continuación salen de este documento.

extiende una franja desde el noroeste hasta el centro-este con una fuerte presencia de origen afro.

Por su parte, en Montevideo (la capital), la distribución espacial de la población según su ascendencia, también refleja una gran concentración de afrodescendientes en zonas específicas de la ciudad, coincidentes con barrios situados en la periferia urbana.

Al analizar la composición de las necesidades básicas insatisfechas por carencias acumuladas, se observa que la población afrodescendiente está en notoria desventaja. La proporción de personas negras que vive en hogares, con dos o más carencias críticas, duplica el valor observado para las otras categorías de ascendencia. Esto se reafirma con la tasa de pobreza, la que para los/as afrodescendientes; continúa siendo más del doble que la del resto de la población.

La estructura por edad de las personas negras es más joven. Las desigualdades entre afrodescendientes y el resto de la población uruguaya tiene una de sus manifestaciones más visibles en el terreno educativo, ya que presentan mayores tasas de analfabetismo y dificultades para permanecer en el sistema.

En el año 2013, el Estado uruguayo, a partir de un reconocimiento de la herida histórica causada y de una intención de reparar su situación, sanciona la Ley 19.122, la que apunta a favorecer su participación en las áreas educativa y laboral. Sin embargo, desde que entró en vigencia hasta el momento actual no se han dado cambios sustanciales.

El candombe: legado cultural africano e instrumento de lucha y resistencia

El candombe en Uruguay, surge del legado cultural de los pueblos africanos; que fueron trasladados de manera forzosa en el tráfico atlántico, y esclavizados en el país, así como en otros de América y el Caribe. Las civilizaciones africanas fueron Mahí (Dahomey, Benin), Nagó (Yorubá, Nigeria), Congo, Benguela (Angola) y Mozambique,

entre otras. La expresión cultural, se gesta a partir del encuentro entre los portados de estos legados y sus condiciones de resistencia al régimen de trabajo esclavo (Ortuño, 2008).

A pesar de las limitaciones propias de la esclavitud, los hijos de un mismo pueblo y sus descendientes, se fueron agrupando por nacionalidades en las denominadas Salas de Nación o Candombes, con la finalidad de la defensa de sus derechos. Estaban organizadas bajo leyes y tradiciones de cada nación, eran convocadas por las autoridades, y en ellas se conmemoraban también ceremonias y festejos (Rodríguez, 2006).

Posteriormente, pero sobre la base de los rituales de las Salas de Nación, se conformaron las Sociedades de Negros y Lubolos, y han sido las que más perduraron, hoy se las conoce como Comparsas de Candombe, y participan del carnaval.

La agrupación llamada Negros y Lubolos hace su aparición en el carnaval de 1874, y es la primera en la que participan afrodescendientes y blancos, estos últimos con sus caras pintadas de negro. Así es como las anteriores *sociedades* se convierten en *comparsas*, modificándose las características de cada nación y perdiendo las particularidades culturales (Rodríguez, 2006).

La cultura afro-uruguaya se ha transmitido y transmite desde la oralidad. La palabra ocupa un papel fundamental. El candombe se aprende desde un intercambio oral, gestual, musical, emocional, y sólo es posible de manera colectiva.

Por muchos años, estuvo teñido de una fuerte religiosidad, con bastoneros, reyes, y un escobero que tenía como misión, encabezar la comparsa para ir limpiando el camino de los malos espíritus y, detrás de los tambores, iban familias enteras marchando como en una suerte de procesión (Ortuño, 2008).

La cuna de las comunidades de candombe está en la ciudad de Montevideo, y durante mucho tiempo en dos barrios: el barrio Sur (donde estuvo el conventillo Medio Mundo); y el barrio Palermo, en el seno del grupo social Ansina. En ambos es donde nace y se desarrolla la expresión callejera denominada *las llamadas*.

Los tambores se hicieron oír en los espacios urbanos, trazando así una cartografía de barrios, memorias de familias y de linajes, de personajes y músicos, y un sentido espiritual de ancestralidad (Ortuño, 2008).

El candombe ha crecido mucho, existen numerosas agrupaciones en Montevideo y en casi todas las ciudades del resto del país y de otros. Las comparsas (aunque no todas) participan del concurso de carnaval y de las llamadas en el verano, y para ello ensayan y se preparan desde muchos meses antes.

Es así que se pueden ver, principalmente los sábados y/o domingos, desfiles por los barrios, que pueden ser ensayos o toques en las fechas tradicionales, como el 6 de enero (Día de San Baltasar, en homenaje al Rey Mago Negro), o el 11 de octubre (último día de libertad de los pueblos africanos e indígenas).

Estos toques, desfiles, recorridos son rituales cargados de símbolos compartidos y de emociones. Además, constituyen espacios de construcción de sentido de comunidad y de memoria.

A continuación, se presentarán algunas características de lo que hace al candombe, cómo se compone y desarrolla.

Los tambores son tres: chico, repique y piano. Se tocan con mano y palo y cada uno cumple una función en la creación de la música. El *chico* es al que se le asigna una similitud a la voz humana como soprano. Es el del sonido más agudo, y realiza un toque sostenido durante toda la sonata, es la llave métrica y rítmica del toque. Al *repique* se lo asimila al contra-alto, realiza una altura de sonido media, tiene un toque básico, pero hace matices e improvisaciones, participa activamente en el control de la velocidad. El *piano* es al que se le adjudica la voz humana como el bajo, el de menor altura del sonido y de mayor tamaño, realiza un toque sostenido, piano base y toques escapados, junto con el chico es la base del ritmo. Madera o clave se obtiene percutiendo con el palo en la caja del tambor (Ortuño, 2008).



Los ritmos o estilos musicales existentes son: Ansina, Cuareim y Cordón, y se trata de preservarlos y de desalentar lo que contribuya a deformarlos.

Además de la cuerda de tambores, el candombe incluye personajes típicos que también tienen un significado especial.

El *gramillero* representa al negro viejo, la ancestralidad masculina, el yuyero o curandero. La *mama vieja* es la ancestralidad femenina, la reina de la antigua Sala de Nación, a quien se le pedirá la bendición. El *escobero* es el chamán o brujo que limpia de los maleficios a los lugares de celebración. A ellos se le sumará a lo largo del tiempo el desarrollo de la danza con un *cuerpo de baile*, y a mediados del siglo XX, como producto de distintas influencias, surge la figura de la *vedette* (Ortuño, 2008).

Los encuentros en los barrios, se caracterizan por el ritual de encender una fogata para templar las lonjas de los tambores, lo que contribuye a la musicalidad y favorece también la integración, como dice una canción: “alrededor del fuego la noche los fue a encontrar, queriendo cambiar el mundo [...] con la razón al borde del abismo siguieron empeñados en soñar, alrededor del fuego una comunidad”.³ La imagen siguiente lo ilustra.

³ “Alrededor del fuego, la comunidad”. Canción de la murga uruguaya Agarrate Catalina (2012).



Los/as afrodescendientes, constituyeron con el candombe una cultura de resistencia, por un lado, a su invisibilización y marginalización, y por otro, a la folklorización y exotización de su lugar en la nación. Es la única manifestación cultural y artística genuina y autóctona de nuestro país, por ello es considerado un pilar fundamental de la cultura nacional (Ortuño, 2008).

En el año 2006, se aprueba la Ley 18.059 que declara al día 3 de diciembre como: *Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial*. Es así que todos los años en Montevideo, como en distintas localidades del interior del país, se realizan conmemoraciones en esa fecha, las que se suman a otras ya existentes en la cultura del candombe.

Para cerrar este capítulo y transmitir el significado de ser tamborilero/a, y la implicancia de esta expresión que algunos definen como *de amor y de guerra*, traigo las siguientes palabras:

“El alma del tamborilero es muy compleja porque alberga, procesa y expresa las ansias de liberación de una colectividad cercenada y postergada. El alma del tamborilero es generosa porque da a otros la alegría de su dolor. Sangrar, hacer ampolla, callo es parte imprescindible de esa relación tambor persona, persona tambor. El vínculo creado consciente e inconscientemente va mucho más allá de la ejecución del ritmo” (Ortuño, 2008, p. 68).

Conclusiones

El candombe nace en Uruguay como manifestación de lucha y resistencia por parte de los negros/as africanos/as esclavizados/as y sus descendientes. También significó una forma de expresión que les permitiera divertirse y compartir, a pesar de su situación de opresión y explotación.

Ha logrado permanecer y transmitirse oralmente, así como también expandirse por muchos territorios. Pero son varias las amenazas que recibe. Algunas son las de no aceptación por parte de sectores de la población que lo estigmatizan y rechazan. Otras son las de un Estado que lo reconoce y habilita, pero no le brinda apoyos suficientes para su crecimiento, ni mucho menos ha contribuido firmemente a cambiar las condiciones de vida de las personas negras.

A esto se le suma una tendencia a mercantilizarlo, a usarlo con fines turísticos y económicos, así como también una cuestión que nos interpela que es la de la competencia que supone participar del concurso de carnaval, y así incorporar reglas de juego que nos alejan del significado original y el compromiso ético-político con el legado.

El candombe nació en la ciudad de Montevideo, pero se expandió. En lo que refiere a mi experiencia, lo he vivido y vivo en otro territorio, alejado de la capital, esto agrega otro asunto necesario de reflexionar que es la lejanía con sus raíces, lo que lleva nuevamente a riesgos de distorsionar sus significados.

De todas formas, continúa siendo espacio de encuentro, de comunidad, de construcción artística colectiva y callejera. Los tambores están cada vez más presentes en marchas, manifestaciones por distintas causas sociales, los tambores no callan ante las injusticias que viven los/as más desfavorecidos/as.

Es por esas tensiones, circunstancias, sensaciones, que elegí realizar este curso, para nutrirme de herramientas de interpretación y de acción para con las personas afro y la comunidad candombera. La investigación comunitaria abre esa posibilidad.

Cito las palabras textuales de uno de los libros que tomé como referencia, donde queda claro que el proceso debe ser de escucha de la colectividad afro:

Cualquier investigador que desee bucear sobre los diferentes aspectos de la colectividad negra uruguaya, sea o no académico, debería dar un primer y trascendental paso: conversar largo y tendido con los negros viejos (Chagas en Ortuño, 2008, p. 7).

Pero como legado que es de la negritud, me cuestiono hasta qué punto las comparsas (integradas hoy en su mayoría por personas blancas) son un reflejo de la lucha de los/as afrodescendientes, en una sociedad que continúa teniendo expresiones cotidianas de racismo, y donde las personas afro organizadas siguen alzando sus voces por sus derechos, por el aumento de su participación política, la mejora de sus vidas, y la reparación de la herida histórica.

Actualmente existen, además de las comparsas, diversos grupos de lucha contra el racismo, y algunos incluyen –desde una perspectiva interseccional– la lucha feminista, de clase y de reconocimiento de la diversidad sexual. Estas agrupaciones son de la sociedad civil e intentan incidir en la construcción y ejecución de las políticas públicas (de redistribución, reconocimiento y representación política), y en la toma de conciencia para lograr cambios en la vida cotidiana.

En lo personal, muchas veces me pregunté qué es lo que me mueve a ser parte de esta lucha. Fue así que hace unos años comencé a preguntar por mis ancestros/as, y supe que algunas fueron afrodescendientes, encontré documentos y escuché relatos que los muestran. En este curso, aprendí a habilitar la interpelación y la búsqueda también personal para hacer camino con otros/as.

Es por ello que dedico este trabajo a mis ancestros/as y expreso mi intención de contribuir a hacer justicia también por ellos/as.

Bibliografía

Arocena, Felipe (2012). *La mayoría de las personas son otras personas. Un ensayo sobre multiculturalismo en Occidente*. Montevideo: Estuario Editora.

Ávila Enrique, León et al. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>

Calvo, Juan José (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 1: Las necesidades básicas insatisfechas a partir de los Censos 2011. Capítulo 5: Situación de la población afrodescendiente*. Programa de Población. Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo: Ediciones Trilce.

Chagas Iglesias, Karla (2008). Prólogo. En Ortuño, Sergio, *El tambor y sus voces*. Montevideo: Rumbo Editorial.

Ortuño, Sergio (2008). *El tambor y sus voces*. Montevideo: Rumbo Editorial.

Rodríguez, Romero Jorge (2006). *Mbundo. Malungo a mundele. Historia del Movimiento Afrouruguayo y sus Alternativas de Desarrollo*. Montevideo: Rosebud Ediciones.

Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limapo-nen-02.html>

Valenzuela, Juan Manuel (marzo-agosto de 2019). Reseña del libro: Ver con otros. Una propuesta dialógica y horizontal en la investigación. *Encartes*, 2(3), 259-265.

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya Yala.

La interculturalidad como proyecto político

Andrea Gago

Puntos de partida: la interculturalidad crítica como proyecto político

Las construcciones analíticas que se presentan en este escrito se basan en un trabajo de investigación con jóvenes de la zona sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut, Patagonia argentina), los aportes teóricos del seminario “Interculturalidad e investigación vinculada” (CLACSO), cursado en el presente año.¹ Fundamentalmente, el punto de partida es el trabajo de campo (realizado durante el ciclo lectivo 2019), en una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad, a la que asisten muchos/as jóvenes con una heterogeneidad

¹ Comodoro Rivadavia es una de las ciudades más grandes de la Patagonia; tiene 563 km² de extensión, posee alrededor de cincuenta barrios y una población total de 177.038 habitantes según el censo nacional 2010 a cargo del INDEC, aunque según otras estimaciones, ese número casi se duplicaría. Desde sus orígenes, ha sido un destino de muchas personas que buscan trabajo a partir del descubrimiento del petróleo en 1907, han migrado desde distintos lugares de Argentina (principalmente desde el noroeste) así como también de países limítrofes (principalmente de Chile, Bolivia y Paraguay).

de procedencias, pero con una característica común: habitan barrios cercanos a la institución escolar; que suelen ser caracterizados como barrios populares, sectores *usurpados*, y en algunos casos *peligrosos*.² En particular, el trabajo de investigación, se focaliza con jóvenes que pertenecen a familias que han migrado a la ciudad; desde diferentes zonas del actual Estado Plurinacional de Bolivia, mayoritariamente de zonas rurales de la Región de Cochabamba.³ Nuestra problemática está vinculada a analizar los procesos de identificación de los/as jóvenes, en relación a su pertenencia a familias migrantes a partir de la reconstrucción de sus trayectorias educativas. Con el transcurrir del proceso de investigación las preguntas fueron reconstruidas. Principalmente, a partir de “mirar con los/as otros/as”, como proponen Barbero y Corona (Valenzuela Arce, 2019), empezamos a reconocer la complejidad que suponen las prácticas y experiencias formativas de los/as jóvenes pertenecientes a familias migrantes del Estado Plurinacional de Bolivia, nos planteamos preguntas distintas a las iniciales; que no hubiesen sido posibles sin las relaciones sostenidas con quienes hoy investigamos.⁴ La mayoría de las primeras preguntas se

² En cuanto al sistema educativo, la elección de las escuelas públicas está diferenciada según el nivel: para el ingreso al nivel inicial y primario es según el *radio escolar* (por cercanía al domicilio de los/as estudiantes, en primer término, luego por el lugar de trabajo de los/as padres/madres) mientras que en secundario se puede elegir libremente, aunque hay escuelas llamadas *sobredemandadas* para las que se realiza un *examen de aptitudes* que define la selección de los/as ingresantes. A lo largo de los años, se ha ido construyendo un imaginario respecto de las escuelas y su *nivel educativo* que podemos identificar en relación con los barrios en los que están ubicadas y los estudiantes que asisten según su clase social. En paralelo, hay escuelas privadas con subvención estatal que en general tienen sus cupos completos y las cuotas que se pagan van desde los 7.000 hasta los 30.000 pesos argentinos, aproximadamente.

³ A lo largo de décadas, han migrado a través de redes de paisanaje y parentesco, siendo en general primero los adultos varones quienes de movilizaron en busca de trabajo para luego *traer* al resto de su familia.

⁴ De acuerdo a uno de los agentes consulares, en diciembre de 2019 se calculaba que en toda la provincia del Chubut había alrededor de 20.000 migrantes de Bolivia y la ciudad concentra entre 5.000 y 7.000, “sin contar a aquellos/as que denominan como segunda generación” (Agente consular, comunicación, diciembre 2019).

⁴ Implica “reconocer la distancia entre algo que ellos saben y yo no entiendo [...] ver/entender con los otros exige dejarse tocar por los otros; cuando nuestra visión ha

centraban en las prácticas en espacios escolares hasta que pudimos reconocer, a partir de los diálogos con los/as jóvenes, la importancia de aquellas prácticas educativas por fuera del sistema escolar, fundamentalmente, las vinculadas a las prácticas comunitarias, que les permiten construir relaciones con sus lugares de origen o el de sus padres/madres: lo ligado a Bolivia.⁵ Para este escrito, recuperamos la siguiente pregunta: ¿cómo articulan los/as jóvenes sus experiencias formativas en espacios escolares y aquellas desplegadas en contextos comunitarios en sus trayectorias educativas? Centralmente, nos interesa plantear el análisis de las experiencias formativas de los/as jóvenes desde un enfoque intercultural crítico, para reflexionar en torno a las reconfiguraciones posibles acerca de lo común; como proyecto político en distintos espacios educativos.

Recuperando el reto de la interculturalidad de incorporar y poner en diálogo las distintas formas de ser y estar en lo colectivo, analizaremos las experiencias formativas de jóvenes que pertenecen a familias migrantes en espacios escolares (principalmente la escuela secundaria), y no escolares (centralmente en espacio festivo-recreativos comunitarios, en los que se intentan promover dinámicas de continuidad identitaria indígena, ligada a los lugares de origen de los/as migrantes).

Para el análisis que nos proponemos desarrollar, nos posicionamos desde el enfoque de la interculturalidad crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2010; Ferrão Candau, 2013) que parte de considerar el problema estructural-colonial-racial de las relaciones sociales, un reconocimiento de la jerarquización racial construida “con los blancos y “blaqueados”, en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010c, p. 4). Este enfoque es una herramienta-proyecto político-social-epistémico en

cambiado, significa nunca más ver lo mismo” (Barbero y Corona, citado en Valenzuela Arce, 2019, p. 40).

⁵ Si bien reconocemos la necesidad de trascender y problematizar el nacionalismo metodológico, ponemos comillas a este referente porque así es nombrado cotidianamente por los/as sujetos con quienes investigamos.

construcción, para la transformación social estructural-histórica que se preocupa por:

[...] la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas –de deshumanización y subordinación de conocimientos– que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior [...] y por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, 2010, p. 13).

En este sentido, los planteos de este escrito, están basados en los desafíos de la interculturalidad, enumerados por Ferrão Candau (2013). Para este autor debemos enfrentar estos desafíos para promover una educación intercultural crítica en América Latina: la deconstrucción (de prejuicios y discriminaciones, en las relaciones sociales, así como del carácter monocultural y etnocentrista, presente en las políticas educativas y escuelas); poder articular entre igualdad y diferencia en las políticas educativas como en las prácticas pedagógicas; rescatar los procesos de construcción de identidades socioculturales a nivel personal y colectivo; la promoción de experiencias de interacción sistemáticas con los/as otros/as y de procesos de empoderamiento. Sin duda, como afirman diferentes teóricos posicionados desde una perspectiva que pretende superar el monoculturalismo de la ciencia eurocéntrica-occidental-colonial (Luciano Concheiro, Patricia Couturier y J. Hiram Almeida, 2011), el diálogo de saberes y las metodologías horizontales, son imprescindibles si se pretende investigar en pos de la transformación social.

En el apartado siguiente, nos proponemos exponer cómo desarrollamos la investigación en la que se basa este escrito y, a la vez, plantear algunas reflexiones críticas sobre las decisiones teórico-metodológicas. Luego, presentamos algunas conceptualizaciones sobre las experiencias formativas de los/as jóvenes con quienes investigamos, recuperando la pregunta que organiza este escrito. Por último,

proponemos algunas reflexiones finales para avanzar en el trabajo de investigación.

Herramientas de investigación vinculada

Nuestro interés por la investigación que desarrollamos, y que es el punto de partida de estas reflexiones, surge a partir de las preocupaciones de referentes de distintos colectivos de migrantes, así como de integrantes del sistema educativo, en torno a la discriminación de quienes han migrado y/o sus hijos/as, que se exacerban sobre aquellos/as que *portan* ciertas marcaciones vinculadas a lo indígena. A partir de intercambios con estos/as sujetos/as que tienen experiencias y prácticas en distintos espacios, nos propusimos emprender el proyecto de construir conocimientos desde el diálogo con jóvenes, para contribuir al diseño de políticas públicas, que superen una mirada adultocéntrica y eurocéntrica con la convicción de que investigar, debe aportar a la transformación social. Este propósito ha sido repensado con el devenir del trabajo y ha ido encontrando posibilidades concretas de acompañamiento a los procesos de reflexividad de la comunidad, los que hoy son proyectos, pero que intentaremos concretar en la medida de nuestras posibilidades (por ejemplo, proyectos vinculados a la sistematización de experiencias de los/as jóvenes en cuadernillos de divulgación y encuentros de lengua quechua para jóvenes).⁶

A lo largo del proceso, hemos evidenciado la importancia de avanzar en metodologías horizontales, lo que requiere repensar y deconstruir las categorías con las que nominamos el mundo y lo

⁶ Estos proyectos han surgido en charlas y encuentros con quienes investigamos y se han pensado como *proyectos de extensión universitaria* con responsables de la comunidad y la universidad, una forma estratégica de tramitar el reconocimiento-certificación universitaria que los/as sujetos de la comunidad migrante consideran necesaria para tener un respaldo institucional. El tema de la universidad como “autoridad legítima” es un punto a profundizar que excede este escrito, pero merecería un tratamiento dada su recurrencia.

conceptualizamos, lo que ha sido un desafío, dada la hegemonía en el campo *científico*, de la visión positivista-moderna-eurocéntrica. Situar desde el posicionamiento de qué investigar, es un proceso que implica conocer con otros/as, hacerse preguntas y un proceso constante de reflexividad, es uno de los puntos de partida imprescindibles para “romper” con las lógicas hegemónicas. En este sentido y coincidiendo con lo planteado por Gabriela Gutiérrez (2020), encontramos que el enfoque etnográfico de investigación en educación (Rockwell, 2011), es una de las tantas herramientas potentes, para propiciar procesos de ruptura epistemológica y de diálogo de saberes. Sabemos que es necesario avanzar en una propuesta, que implique una vinculación comunitaria y el acompañamiento de procesos organizativos. Desde nuestro posicionamiento epistemológico-político, intentamos construir conocimiento desde la alteridad comprometida, más que desde *el otro*, dado que es necesario desplegar procesos de reflexividad de nuestros propios posicionamientos como investigadores/as, y las relaciones que establecemos con quienes investigamos, a la vez que analizar los posicionamientos y modos de ver y sentir el mundo que se dan las comunidades. Estos procesos han permitido mantenernos alertas de nuestros marcos epistemológico-políticos (ya que quienes investigamos desde *la academia*, en general, hemos sido formados desde una perspectiva colonial, eurocéntrica), evitar ciertas *romantizaciones* respecto de las comunidades o grupos subalterizados así como imposiciones de saberes. Tal como sostuvimos, fue a partir de diálogo de saberes que estas construcciones fueron posibles, un diálogo horizontal entre actores que cuentan con distintos conocimientos y tienen diferentes cosmovisiones, participación colectiva y compromiso político, construcción colectiva de visiones conjuntas (Martínez Torres y Peter M. Rosset, 2016).

Es imprescindible que como investigadores/as, podamos hacer explícitas nuestras concepciones, cómo hemos conceptualizado los procesos de construcción y validación de los conocimientos científicos que hegemónicamente suponen relaciones de poder en donde hay verticalidad jerárquica, en relación con la legitimidad de los

saberes. Decolonizar las metodologías, es una de las bases para proyectar investigaciones desde una interculturalidad crítica. Construir con las comunidades y el diálogo de saberes, solo es posible si se plantea una horizontalidad en la construcción de conocimientos, la reciprocidad y solidaridad.

Entre las principales estrategias teórico-metodológicas, podemos destacar la participación y observación tanto en actividades organizadas por *la comunidad* (celebraciones religiosas, actos por la Independencia de Bolivia, carnavales, ensayos de grupos de baile, talleres de lengua quechua, fiestas por el día de la Virgen de Copacabana), como en los espacios escolares; entrevistas y comunicaciones personales con adultos/as y jóvenes; y la realización de talleres de lectura de libros-álbum en el espacio escolar, con consignas elaboradas junto a la docente a cargo del espacio curricular de lengua y literatura, para propiciar el intercambio con los/as jóvenes estudiantes. Estos talleres finalizaron con la producción de libros-álbum, realizados por cada uno/a de ellos/as en los que reconstruían parte de sus biografías.

En este sentido, consideramos que el proceso tiene muchos puntos en común con lo planteado por Sarango (2020), cuando conceptualiza el proceso de investigación: “un camino vivencial-simbólico” muy similar al proceso de siembra. Para él tiene cuatro etapas: vivenciar experienciando; recuperando-reencantando; significando-re-significando; aplicación y experimentación. Reconocemos que fue a partir de los intercambios sostenidos, que fuimos redefiniendo algunas cuestiones y pensando en la pregunta central que nos propone Sarango (que vale decir, al principio estuvo presente, pero desde una mirada centrada más en lo que pretendíamos como “investigadores/as”): ¿su aprendizaje sirve, aporta a la comunidad? Esta pregunta se hizo presente con fuerza en una charla con una de las jóvenes con quienes mantenemos conversaciones desde hace un par de años. En ese momento, la joven manifestó la relevancia de la investigación para ella y sus *paisanos jóvenes*, en tanto que posibilita visibilizar “*todo lo que hacen y cómo viven*” (Emily, comunicación personal, mayo

2019), más allá de las imágenes estereotipadas y las discriminaciones sufridas. Reconoció la necesidad de sistematizar sus saberes y darles difusión para contrarrestar los discursos discriminatorios hacia ellos/as, tanto de quienes no son de la comunidad como de adultos/as *bolivianos-paisanos*.

Vale decir que esta joven es estudiante universitaria de la carrera de Ciencias de la Educación, a quien conocí cuando debatíamos en una jornada en la universidad nacional. Ese encuentro fue un momento clave en los procesos de reflexividad como investigadora, dado que, a pesar de que la conocía como estudiante de la carrera, hacía unos años no sabía que era parte de la comunidad boliviana, hasta que vi su perfil de Facebook: me sorprendí al verla con un traje que reconocí por mis observaciones, su traje de caporales. Esta situación llevó a hacerme distintas preguntas que giraban, centralmente, en torno a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y docentes en la universidad y las escuelas. ¿Cómo fue que recién ahora la *encontrara*; habiéndola conocido hace unos años cuando ambas éramos estudiantes? Desde ese encuentro inicial, Emily es una de las jóvenes con quienes investigamos y proyectamos. Esta relación que construimos, consideramos que expresa las aspiraciones y desafíos que supone repensar el proceso de investigación: avanzar en investigaciones vinculadas con metodologías horizontales que implican procesos de intersubjetividad para una transformación social.

En el siguiente apartado, proponemos algunas reflexiones analíticas en torno a cómo los/as jóvenes, migrantes o hijos/as de migrantes, construyen conocimientos a partir de sus particulares formas de pensar, estar y sentir en el mundo recuperando los planteos del enfoque intercultural crítico (Walsh, 2013), recuperando sus producciones así como también sus decires en conversaciones, entrevistas y de los registros realizados a partir de las participaciones en las prácticas festivo-recreativas y en la escuela secundaria.

Experiencias formativas escolares y comunitarias de los/as jóvenes

Los/as jóvenes con quienes investigamos forman parte de familias que han migrado desde diferentes zonas del actual Estado Plurinacional de Bolivia (mayoritariamente de zonas rurales de la Región de Cochabamba) y en general, se asentado en Comodoro Rivadavia (en la zona sur de la ciudad, principalmente) luego de haber vivido en otras localidades de Argentina (como Córdoba, Mendoza, Buenos Aires, Caleta Olivia). Sus procesos migratorios están marcados por redes de paisanaje y parentesco. En varias historias familiares, son los adultos varones, padres de los/as jóvenes, quienes fueron los primeros en migrar para luego *traer a sus familias*. En otros casos, los/as jóvenes han nacido en distintas ciudades de Argentina, luego de varios años de residencia de sus padres o madres en el país. En todos los casos, los/as jóvenes destacan que han establecido y mantenido ciertos vínculos con sus lugares de origen o el de sus padres/madres a través de viajes, relaciones con parientes a través de redes sociales, prácticas de baile en fraternidades u otras actividades que las familias migrantes organizan en la ciudad.

En este contexto migratorio urbano, muchas familias con adscripciones quechuas y aymaras, se han organizado, estableciendo formas particulares de relacionalidad, con el propósito de recrear ciertas prácticas culturales que desarrollaban en sus lugares de origen- de la zona andina-, principalmente, aquellas vinculadas a las celebraciones y festividades. A lo largo del tiempo se fueron organizando y conformando grupos más o menos institucionalizados: asociaciones civiles, colectividades y fraternidades, por ejemplo.⁷ De

⁷ Estos han mantenido distintas relaciones con entidades gubernamentales, como el municipio local, y otras instituciones “oficiales”, como la reconocida localmente “Comunidad de Asociaciones Extranjeras”, así como también han tenido más o menos respaldo del Consulado del Estado Plurinacional de Bolivia en Comodoro Rivadavia (que funcionó legalmente hasta el 2019) para representarlos en actividades públicas en la ciudad. Por ejemplo, en los actos por el Día de la Independencia de Bolivia, los

acuerdo a lo que conocemos, la conformación de distintos grupos estuvo ligada a los distintos momentos históricos de llegada de los/as migrantes a la ciudad, las zonas de procedencia y los propósitos de conformación de dichos grupos.⁸ A pesar de estas diferencias, en su mayoría, sus propósitos están vinculados a promover prácticas ligadas a procesos de transmisión a las *generaciones jóvenes*, de memorias y saberes vinculados a los modos de vida de pueblos indígenas de la zona andina (quechuas y aymaras).

En nuestro trabajo, y a partir de las constantes referencias de los/as jóvenes a su participación en prácticas festivo-recreativas, nos centramos en cómo participan allí, qué saberes aprenden festejando y lo que significa para ellos/as. Como sostienen Ávila y Pohlenz Córdova (2012):

“La fiesta, así como unión colectiva, es parte de los procesos de los habitantes, frente a las lógicas individualizantes que trae consigo el modelo económico hegemónico; los pueblos indios encuentran en las fiestas un espacio desde el cual revitalizar su cultura, sus procesos de apropiación de la naturaleza, y hacer frente a los procesos de emigración y de intercambio de valores” (Ávila y Pohlenz Córdova, 2012, pp. 76-77).

En estas celebraciones, también reconocemos que hay silencios y olvidos que suelen considerarse como *estratégicos* para los procesos de continuidad y distinción en las trayectorias de los/as jóvenes. Estos podemos identificarlos cuando conversamos con jóvenes y adultos/as en espacios más íntimos. En general, están vinculados a las situaciones de desigualdad, discriminación y explotación vividas en sus lugares de origen y en sus procesos migratorios.

En general, las/os jóvenes destacan su participación en las fraternidades a los que muchos/as se suman por lazos familiares o de

carnavales organizados por el municipio local, actos políticos y otras actividades organizadas por la Secretaría de Cultura local.

⁸ Por ejemplo, se generaron disputas entre colectividades por el reconocimiento y vinculación con el gobierno local.

amistad con quienes están a cargo.⁹ Esta forma de organización podríamos decir que intenta reproducir una forma de organización que se da en los lugares de origen de los/as migrantes, y permite mantener vinculaciones con fraternidades en diferentes localidades del mundo (por ejemplo, a través de las *filiales*). Allí los/as, jóvenes bailan danzas ligadas a las diferentes regiones de Bolivia; que los llevan a participar de distintas celebraciones comunitarias y familiares: día de la independencia de Bolivia, fiestas de la Virgen, carnavales, cumpleaños de 15, casamientos, bautismos, entre otras. Les permite compartir con otros/as jóvenes, a partir de las danzas, lugares de encuentros, espacios de diálogo y expresión de ciertas formas de celebración. En estos espacios, se los/as observan muy activos, hablando constantemente entre ellos/as y participando, especialmente, con sus bailes.

Daniela, por ejemplo, resalta que su paso por la fraternidad ha sido una experiencia formativa vinculada directamente; con su identificación como *boliviana*:

Con P. [referente de una colectividad] no empezó de chiquita [...] Era que mi papá no nos metía con lo de, era como que yo no sabía era diferencia, que los bolivianos y los argentinos, directamente yo siempre me sentí...normal, entonces no veía la diferencia, entonces empecé a socializar con ellos. [...] tenía 16 creo. Iba a la escuela [...] con el tiempo lo dejé porque la universidad no me dejaba. [...] terminé siendo la capitana y reina de la colectividad. [...] ahora está V., mi prima, que yo la llevé. [...] ella ya terminó el secundario y está intentando quedar fija en la universidad [...] Los pasos de calle son nuestros [...] (Daniela, 31 de agosto de 2018)

Esta participación en distintas fraternidades es considerada para los/as jóvenes como una posibilidad para vincularse con sus *raíces* y

⁹ Cada fraternidad cuenta con un pasante principal que oficia como un “coordinador” del grupo, tanto en lo que refiere al sostenimiento económico como de organización de actividades.

les permite reconocerse como parte de lo que consideran “la comunidad boliviana”.¹⁰

“Es como una comunidad metida en...no sé si en otro lado es tan fuerte...capaz vos no los conocés pero ellos sí, no sé cómo, pero saben de vos y de lo que te pasa...” (Emily, 16 de abril de 2019).

Para muchos/as migrantes, esta comunidad se constituye en un referente social de pertenencia y un espacio social, que refiere a un colectivo de personas que comparten experiencias de migración (conformada incluso por quienes, tal vez, no lo hubiesen hecho en Bolivia), y que en este contexto migratorio pretenden reproducir ciertas formas de relacionalidad ligadas a sus lugares de origen, a través de diversas prácticas festivo-recreativas. En este sentido, podríamos decir que esta referencia está vinculada a lo que Rivera Cusicanqui (en Huáscar Salazar Lohman, 2015), denomina como “comunidad afectiva”: en este caso lo que los une es la música y el festejo colectivo; a partir de lo que se puede hacer en esta ciudad.

A los/as jóvenes, ser parte de las fraternidades les ha permitido también relacionarse con otros/as tanto dentro de Comodoro Rivadavia; como de otras ciudades cercanas (Sarmiento, Perito Moreno, Pico Truncado, por ejemplo), a donde han viajado para realizar diversas presentaciones. Asimismo, resulta interesante cómo estas prácticas también posibilitan vinculaciones con otros/as jóvenes, a través de las redes sociales en las que suelen exponer fotos de sus presentaciones.¹¹ Los/as jóvenes además de aprender formas tradicionales de bailar, se animan a proponer otras maneras de hacerlo a partir de lo que conocen por otros/as jóvenes, a partir de lo que intercambian

¹⁰ Así denominan al colectivo de familias migrantes las personas (adultos/as y jóvenes) con quienes estamos trabajando en la investigación: una comunidad donde “*se comparte todo*” (celebraciones, ritos, por ejemplo) y que “*se conocen entre todos*”. A quienes la integran los nombran como “*paisanos*”. [Lo resaltado con cursiva y entre comillas corresponde a frases dichas por les entrevistados/as].

¹¹ En este contexto de pandemia en el que se les impide reunirse, las redes sociales han sido unos de los espacios utilizados para generar *encuentros* con otros/as y seguir manteniendo relaciones a partir de la música y las danzas.

con personas de distintos lugares del mundo a través de internet y sus redes sociales, esto suele generar conflictos con ciertos adultos/as. Al mismo tiempo, estos conflictos suelen estar atravesados por el tiempo de permanencia en Bolivia (que para muchos/as adultos/as es *poco*), tal como resalta Emily (una joven que nació en Argentina, sus padres nacieron en Bolivia, por lo que ella desde pequeña decidió sumarse como integrante a grupos de baile y hasta armó su propio grupo). Ella remarca que “el boliviano neto-neto te critica en la cara, se enojan los mayores si no bailan como se hace tradicionalmente”.

Para esta joven, estudiante universitaria, los conflictos que se dan al interior del colectivo de migrantes suelen estar atravesados, fundamentalmente, por el ingreso económico de las familias, lo que se expresa, por ejemplo, en una *competencia* entre las fraternidades por tener mejores trajes. También en los intercambios con referentes de colectividades, jóvenes y adultas mujeres, se han señalado conflictos vinculados a la cuestión de género que se expresan en las limitaciones que tienen las mujeres, para realizar ciertas prácticas *solas*, como el poder ser representantes de ciertos grupos o aquellas limitaciones, para transitar a determinadas horas ciertos espacios. En este sentido, uno de los referentes varones de una de las colectividades de migrantes *bolivianos*, en reiterados encuentros, ha reflexionado y manifestado su preocupación por el machismo existente dentro de la comunidad, vinculándolo al patriarcado como condición estructural. Esto está íntimamente relacionado con los aportes del feminismo comunitario (Lorena Cabnal, 2010), y sería una importante dimensión para profundizar en el proceso de investigación.

La cuestión de la escolaridad es una de las dimensiones que caracteriza y diferencia a los/as jóvenes, con quienes investigamos, del resto de sus familias. En general, son los/as primeras de sus familias en transitar la educación secundaria (obligatoria en la Argentina desde 2006). Para ellos/as y sus familias, de acuerdo a los intercambios que hemos sostenido hasta el momento, la escuela aparece constantemente conceptualizada como un espacio en el que se aprenden saberes *importantes que les permitirán ser alguien en la vida*, lo que se

vincula especialmente a la posibilidad de continuar estudios superiores. Si bien esto es algo recurrente entre los jóvenes con quienes compartimos el espacio escolar durante el ciclo lectivo 2019, en migrantes e hijos/as de migrantes de Bolivia ha sido compartido por todos/as, lo que ha surgido vinculado a ciertas expectativas familiares:

“Me pongo a pensar y lo que quiero es estudiar las dos cosas las dos carreras de contador y música un cantante profesional pero tengo que estudiar más años” (*Kevin, escrito, 24 de abril de 2019*).

“Después de terminar la secundaria me gustaría hacer el servicio militar, desde chiquita siempre me gustó desde que mi papá me contó lo del servicio quise y quiero intentar hacerlo para ponerlo orgulloso de que yo siendo la hija menor. Él me trata como su hijo varón que nunca pudo tener. Quiero ser la primera en hacer el Servicio Militar y luego seguir estudiando la uni y tener una carrera la cual me guste, aunque sé que me costará, sé que lo lograré” (*Luz, escrito, 22 de abril de 2019*).

“Elegí la modalidad por la carrera a futuro (Nota 19 de marzo de 2019) En la actualidad quiero ser veterinaria me encanta ayudar a los animales” (*J., estudiante mujer, relato autobiográfico, diciembre 2019*).

“No me va ni bien ni mal, pero voy a tratar de graduarme e ir a la universidad! Recibirme y tener una profesión. Mi abuelo así lo hubiera querido” (*J.P., estudiante mujer, relato autobiográfico, diciembre 2019*).

En general, cuando conversamos sobre los aprendizajes que se producen en la escuela los vinculan directamente a sus futuros y los valorizan como una oportunidad para proyectar un “futuro mejor” con un “trabajo estable”.

Resulta relevante mencionar que esto también ha sido resalado por tres jóvenes mujeres estudiantes universitarias: Emily, Daniela y Luciana. Ellas, también agregan que haber terminado la escuela secundaria, les ha permitido acompañar a otros/as niñas/os y jóvenes de la *comunidad*; en sus procesos de escolarización. Este

acompañamiento suele consistir en colaborar con tareas escolares, así como *asesorar* sobre en qué escuelas hacer la secundaria (en relación a la modalidad según los intereses de los/as jóvenes como en relación a las escuelas menos violentas) y los trámites que se requieren para inscribirse. Esto está vinculado que muchos/as son la *primera generación* de sus familias en transitar la escuela secundaria y los/as adultos/as encuentran muchas diferencias entre los sistemas educativos de Argentina y Bolivia.

La escuela, además, es considerada como un espacio importante de socialización con otros/as jóvenes, lo que es valorado positivamente a pesar de ciertos malestares que suelen experimentar, principalmente, aquellos/as que no se identifican como pertenecientes a la “comunidad migrante”. A partir de las producciones y prácticas de algunas jóvenes hijas de migrantes bolivianos/as, notamos la dificultad que encuentran para desmarcarse de su pertenencia a familias migrantes en la escuela. Por ejemplo, en una oportunidad dos jóvenes que habían obtenido buenas calificaciones en sus trabajos se vieron sorprendidas cuando la docente les comentó que debían asistir a un espacio “extracurricular” para mejorar sus notas. Ante su reclamo la docente les dijo que “eran buenas, pero debían hablar más”. Esas mismas jóvenes en sus relatos autobiográficos escribieron:

“Aunque muchos no lo crean yo nací en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Permanezco viviendo acá desde ese día” (E., cita de su libro-álbum, julio 2019).

“Su madre un día le contó que cuando ella nació la gente no creía que ella era su hija porque no me parecía ni su mamá ni su papá por el tono de piel mis padres tenían la piel un poco oscura y yo la tuve blanca, ella piensa que fue porque su mamá tomaba mucha leche cuando se embarazó de ella” (J., cita de su libro-álbum, julio 2019).

“Ella era una bebé de grandes ojos una piel blanca y una sonrisa que llenaba el corazón de alegría de sus padres” (J., cita del relato autobiográfico, noviembre 2019).

La situación relatada y las expresiones citadas pueden ser analizadas conociendo también cómo los/as adultos/as suelen identificar a sus estudiantes: según la *nacionalidad* que suponen. En la cotidianeidad escolar suele predominar la distinción entre *bolivianos/as* (lo que deriva en considerarlos/as parte de la *comunidad*) y *no bolivianos/as* que suele ser hecha a partir de las observaciones de sus rasgos físicos (color de piel, *tonada* al hablar), sus apellidos y relaciones con estudiantes de años avanzados.¹² Estas formas de ser percibidos/as por parte de docentes, directivos, personal operativo, implican ciertas representaciones: son vistos por la mayoría de los/as docentes como “sufridos/as” y con limitaciones para desarrollar su juventud a pleno dadas las obligaciones familiares; *lo boliviano* suele estar ligado a *lo indígena* y esto a representaciones de *retraso-incivilidad*; y a las mujeres se le agrega: ser *calladas y sumisas*, por lo que en la escuela habría que educarlas para que puedan tener *más herramientas para decidir*, para que sean mujeres *libres*, en lo que consideramos subyace una visión feminista eurocéntrica. Estas construcciones valorativas han sido aprendidas y expresan aquello que en la introducción enunciamos, retomando a Walsh (2010), como estructurador de las relaciones sociales: el problema estructural-colonial-racial.

Esto también explicaría ciertos silencios de los/as jóvenes respecto a sus experiencias migratorias y/o las de sus familias. Durante el trabajo en la escuela, que se realizó acompañando a dos cursos de cuarto año de una escuela secundaria en el espacio de Lengua y Literatura, principalmente, nos encontramos con que la mayoría de los/as estudiantes tenían experiencias vinculadas a la migración: ellos/as habían nacido en otras ciudades de Argentina o en Bolivia, o bien, sus familiares lo habían hecho y ellos/as eran los primeros/as de sus familias que nacían en Comodoro Rivadavia. Estas experiencias migrantes no eran compartidas públicamente a pesar de que las

¹² Aquí el término *comunidad* se utiliza como referencia a un colectivo homogéneo que se define por la nacionalidad de los padres. Hay una idea de que quienes pertenecen a familias que han migrado tienen ciertas prácticas y formas de vida ligadas a lo indígena, hay un esencialismo homogeneizante que subyace al utilizar esta categoría.

propuestas pedagógicas así lo propiciaban. Esto se notó con mayor énfasis en aquellos/as que migraron, o forman parte de familias que migraron de Bolivia, y quienes llegaron a la ciudad de zonas rurales del norte de Argentina.

Por ejemplo, solo un par de jóvenes mujeres en sus presentaciones y en algunas actividades se presentaron como migrantes bolivianas, jóvenes que participan activamente en actividades comunitarias fuera del espacio escolar.

La mayoría de los diálogos sobre las experiencias formativas fuera de la escuela vinculadas a sus prácticas comunitarias y experiencias de migración se daban en forma personal entre la investigadora y los/as jóvenes. Por ejemplo, a partir del libro *Mudanza* una joven comentó en forma personal a la investigadora que vivió en Buenos Aires con sus abuelos, pero que no recuerda mucho.¹³ Sus papás vivían en Bolivia. Solo recordaba que cambió de casa y que pasó de vivir con sus abuelos a vivir con sus papás (Nota 31 de mayo de 2019, conversación personal con J.P.). La misma joven en su relato biográfico expuso una situación desconocida por su docente:

“Empecé la secundaria y hasta 3° me fue bien, ya empezando 4° año se me complicaron las cosas. Mi papá enfermó y tuvimos que viajar a Bolivia para que pueda recuperarse. Perdí el año en la escuela y el día de hoy estoy volviendo a cursar el 4° año” (J.P. Relato final, diciembre 2019).

En la escuela, a pesar que desde muchos discursos se reconoce la importancia de conocer a los/as estudiantes, parecería que sigue predominando el mandato civilizatorio del proyecto colonial-moderno que dio origen a la institución escolar, a pesar de los intentos de democratización e inclusión educativa que se proponen desde la legislación contemporánea para el sistema educativo. Los/as jóvenes parecería que han aprendido modos de transitar la escuela en los

¹³ Libro-álbum que compartimos en el espacio áulico cuyas autoras son: Eva Mastrogiulio y Laura Loretta. Año 2018. Ed. CalibroscoPIO.

que ciertos saberes vinculados a sus experiencias como pertenecientes a familias migrantes deben ser silenciados porque no son reconocidos como tales, como aquellos aprendidos a través de las danzas (vinculados a cuestiones históricas, ciertos modos de relación con la naturaleza, tradiciones y costumbres). Al mismo tiempo, esa escuela que no los/as reconoce totalmente con en sus historias y prácticas, es el espacio educativo que les propone cumplir con ciertas expectativas familiares ligadas a mejores condiciones de vida en la ciudad.

Conclusiones

A partir de este proceso de investigación con jóvenes y sus experiencias formativas, consideramos que hay mucho por revisar y construir, para proyectar una transformación estructural de nuestras sociedades, hacia formas más justas y respetuosas de los diversos modos de vida. Uno de los mayores desafíos en este contexto es pensar lo común en lo diverso, atravesado por desigualdades, lo que sin duda requiere de reconfiguraciones en distintos espacios sociales, uno de ellos la escuela, espacio fundamental de formación de sujetos/as políticos. En este sentido, consideramos imprescindible retomar los desafíos que nos propone el enfoque de la interculturalidad crítica, siendo el diálogo de saberes una de las principales herramientas políticas para construir espacios de intersubjetividad, que transformen nuestras miradas y nos permitan repensar nuestros proyectos entendiendo la riqueza de lo diverso.

En cuanto al proceso de investigación y reflexionando críticamente sobre lo realizado hasta el momento, podemos afirmar que si bien el trabajo de investigación, como ya se mencionó, no estaba pensado desde una metodología ligada a la vinculación comunitaria, sí consideramos que a lo largo del proceso se fue enriqueciendo en la definición de las estrategias teórico-metodológicas a partir de las relaciones con los/as jóvenes, con adultos/as de *la comunidad* y las lecturas teóricas basadas en el enfoque intercultural crítico. Esto

ha ido transformando la mirada de quienes investigamos, complejizando los análisis y construyendo argumentos para defender ciertas posturas políticas y revisar otras.

Como propuesta concreta para avanzar en un proceso de investigación vinculada proponemos un proceso con las siguientes etapas:

- a. Encuentros con los/as jóvenes de la comunidad con quienes estamos trabajando; que son estudiantes universitarios/as y con quienes hemos conversado sobre algunos proyectos de trabajo a futuro. Allí nos propondríamos avanzar en la definición de las principales preocupaciones compartidas.
- b. Organización de propuestas de trabajo. A partir de lo que surja en esos encuentros, podemos proponer espacios de taller para promover espacios de reflexividad a partir de compartir experiencias. Tal vez, se podrían articular las conversaciones con lecturas, videos, películas, música. A partir de ello, iniciaríamos un proceso de sistematización de experiencias y planificación de propuestas.
- c. Concreción de las propuestas de trabajo que, de acuerdo a lo que conversamos hasta el momento, podrían girar en torno a la realización de materiales de divulgación sobre las prácticas de jóvenes de la comunidad, materiales educativos, talleres con niños y otros/as jóvenes.
- d. Análisis de lo desarrollado, publicación y difusión de lo producido, evaluación de la experiencia con proyecciones a futuro.

Para finalizar este escrito, quisiéramos resaltar que el seminario cursado, a partir de las lecturas propuestas y los intercambios realizados, ha sido espacio muy enriquecedor que ha propiciado espacios de reflexividad y construcción de saberes. Este trabajo ha intentado exponer parte de los análisis que devinieron de este proceso de formación, con sus limitaciones esperamos sea recurso para seguir generando problematizaciones y debates.

Bibliografía

Ávila, Enrique et al. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.

Ávila, Agustín y Pohlenz, Juan (2012). *Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana. Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios*. CLACSO, INALI.

Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de AbyaYala. En AAVV, *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-24). Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Concheiro, Luciano, Couturier, Patricia y Almeida, J. Hiram (2011). Educación científica vs. saberes locales: el reconocimiento de la ciencia indígena. En Ávila, L., *Desarrollo sustentable, interculturalidad y vinculación comunitaria*. Universidad Intercultural de Chiapas.

Ferrão Candau, V. María (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En Wals, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gabriela Gutiérrez (2020). Clase 7: “Diálogo de saberes intercientíficos” [video].

Huáscar Salazar Lohman (2015). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: Sobre la comunidad de afinidad y otras reflexiones para hacernos y pensarnos en un mundo otro. *El Apantle, Revista de estudios comunitarios*, No. 1 Común ¿común para qué? Puebla: Sociedad Comunitaria de Estudios Estratégicos.

Martínez, María Elena y Rosset, Peter (2016). *Diálogo de saberes en la vía campesina: soberanía alimentaria y agroecología. Soberanía alimentaria: prácticas y saberes locales para un movimiento global contrahegemónico*. Editado por Giovanna Micarelli y Luciana Jacob. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Valenzuela Arce, José Manuel (marzo-agosto de 2019). Ver con los Otros. Una Propuesta Dialógica y Horizontal en la Investigación. Reseña del libro. *Encartes*, año 2, (3).

Sarango, F. (2020). Clase 10: “Ver, reflexionar y actuar. Caminar preguntando: nuevos paradigmas de investigación indígena” [video].

Tubino, Fidel (24-28 de enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limapo-nen-02.html>.

Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, Jorge, Tapia, Luis y Walsh, Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Sobre los autores y autoras

Luciano Concheiro. Es doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y es candidato a doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y es licenciado en Economía por la UNAM. Tiene especialización en Economía Política y Economía Agrícola por el Instituto Gramsci de Roma, Italia. Es Profesor Distinguido por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha sido profesor-investigador de la Unidad Xochimilco durante 40 años, tanto en la División Ciencias Sociales y Humanidades, como en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud. Ha impartido cursos y conferencias en múltiples universidades del país y en el extranjero, especialmente en América Latina. Ha dirigido más de 100 tesis de licenciatura, maestría y doctorado y ha sido asesor de más de diez postdoctorados. Ha publicado más de 250 artículos en diversas revistas y libros; además de participar en múltiples Comités Editoriales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); integrante de la Academia Mexicana de Ciencias; consultor de la FAO sobre Mercados de Tierras en América Latina; y fue Fundador y Codirector de Green Peace México. Fue miembro

del Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2009-2015). Participó en el Movimiento Estudiantil de 1968, sobreviviente de la Masacre del 2 de octubre. Dirigente estudiantil del movimiento de 1971; y de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM. Participó en las tomas de tierra y luchas agrarias de los años 70. Y, desde entonces, ha acompañado diversos movimientos sociales en México y en Nuestra América. Miembro del Partido Comunista Mexicano (PCM) desde 1967, del cual, también fue parte de su Comité Central, así como de los Partidos Socialista Unificado de México (PSUM) y Partido Mexicano Socialista (PMS). Ha sido miembro de MORENA desde sus inicios y presidente de su Comisión Nacional de Elecciones en 2015; además de haber participado en el Proyecto Alternativo de Nación. Subsecretario de Educación Superior Gobierno de México 2018-2024. A partir del 1 de octubre del 2024 se desempeña como Titular de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México.

León Enrique Ávila. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Miembro del cuerpo académico consolidado “Patrimonio, territorio y desarrollo en la frontera Sur de México”, miembro del SNI-CONACyT nivel 2 y miembro honorario del SEI Cocytech. Es Ingeniero en Agroecología por la Universidad de Chapingo, Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur y Doctor en Ciencias Agrarias, por el Departamento de Sociología Rural de la UACH. Fue profesor visitante de la Universidad de California en Berkeley (EE. UU.), la Universidad Católica de Bolivia, la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad de Girona (España) y de la Universidad de Bielefeld (Alemania). Las principales líneas de Investigación que desarrolla son: agroecología y campesinado, desarrollo sustentable y buen vivir, territorio y patrimonio biocultural, impactos socioambientales de la palma africana, interculturalidad y educación superior. Sus principales publicaciones son Alternativas al colapso socioambiental desde

América Latina (2021), *Semillas, plantaciones, datos y drones. La colonialidad agrícola en América Latina* (2020) y *Las estrategias sustentables de desarrollo autónomo en Chiapas* (2012).

Ángeles Gordillo. Especialista y maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México. Licenciatura en Pedagogía, por la Universidad Pedagógica Nacional. Motivada desde sus orígenes indígenas, tiene experiencia en trabajos comunitarios, en contextos rurales e indígenas, específicamente en temas de educación comunitaria y formación escolar en proyectos interculturales. En la Dirección de Educación Indígena de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se desempeñó como directora y como docente de centros de educación preescolar bilingüe indígena, como Asesora Técnico Pedagógica y coordinadora de elaboración de planes y programas en lenguas indígenas. Fue directora de Educación Media Superior y Superior de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe 2018-2022. Actualmente es coordinadora técnica de Planeación y Gestión Administrativa de la dirección general de Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

Elena Martínez Torres. Tiene una maestría y un doctorado en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México. Es licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México. Cofundadora de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl en 2008, proyecto autónomico de la comunidad ayuuik de Tlahuitoltepec, Sierra Norte de Oaxaca. Desde hace diez años es integrante del Consejo Académico y del equipo docente. Es coordinadora de proyectos interculturales en nivel superior, en el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca. Gestora y coordinadora de proyectos radiofónicos comunitarios con enfoque intercultural en el estado de Guerrero y Oaxaca. Actualmente forma parte del equipo coordinador de Universidades

Interculturales de la Dirección de Educación Media Superior y Superior, Ciudad de México.

Isaías Peralta. Estudió Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), así como una especialidad y una maestría en Desarrollo Rural por la misma Casa de Estudios. En 2017 realizó una estancia académica en la Universidad Complutense de Madrid, España. Ha colaborado en instituciones gubernamentales y no gubernamentales, como Apoyo Infantil Hñähñü A.C., Childfund México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Trabajó más de diez años con distintas comunidades hñähñü en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Sus principales temas de investigación son: educación intercultural crítica; metodologías de investigación socio-comunitaria; pedagogías comunitarias; género en sus perspectivas críticas, decoloniales y comunitarias, sobre todo vinculadas a masculinidades en pueblos indígenas y afrodescendientes. Ha publicado artículos a nivel nacional e internacional en instituciones como la FLACSO, España; la UPN, México y la AMER, México. Ha impartido seminarios como resultado de sus investigaciones y trabajos comunitarios, entre los que destacan: “Interculturalidad crítica e investigación vinculada” (CLACSO); y “Masculinidades indígenas y afrodescendientes desde una perspectiva intercultural crítica e interseccional” (ONU). Actualmente es Coordinador General de la Casa de Estudios, Investigación y Promoción del Buen vivir Pjoxante A.C.

Inés Jáuregui Vásquez. Socióloga y bailarina peruana, a lo largo de su ejercicio profesional ha contribuido en investigaciones sobre políticas públicas de género, la profesionalización de la danza y las barreras de género para la conservación de territorios, con amplia experiencia en trabajo comunitario con población urbana vulnerable, andina y amazónica. Desde la vinculación del quehacer artístico y la reflexión académica busca poner en agenda la visibilización de prácticas, sentires, haceres y pensares distintos a los hegemónicos,

con la intención de construir narrativas que nos permitan crear las condiciones para ser ciudadanas no indígenas y ciudadanos indígenas con pleno ejercicio y goce de derechos.

Andrea Pichilef. Profesora de inglés (UNLPAM). Doctoranda en Letras con orientación Lingüística (UNS). Se desempeña como becaria Doctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDYPCA) en la Universidad Nacional de Río Negro. Miembro de la comunidad Mapuche Ñanko Newen de Los Menucos, Río Negro.

Elizabeth Torrico-Ávila. Directora de la revista *Lenguas Radicales*. Su formación profesional transcurrió en Inglaterra donde cursó estudios de magister en lingüística (University of Leeds), en traducción (University of Birmingham) y estudios de doctorado (University of Southampton). Se ha especializado en la instrumentalización y modificación del lenguaje en el escenario chileno contemporáneo. Sus líneas de investigación son políticas lingüísticas, revitalización lingüística y lenguaje y poder en Latinoamérica. Actualmente investiga sobre la revitalización lingüística del *ckunza*. Desde el 2019, es parte del cuerpo académico de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Atacama.

Marcela Emilia Díaz. Es graduada en Arqueología por la Escuela de Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina (UNCa), becaria Doctoral del CONICET en el Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES), y estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Es integrante del Laboratorio de Estudios Políticos y Debates Regionales TRAMAS de la Fac. de Humanidades - UNCa., y miembro de la Red de Información y Discusión sobre Arqueología y Patrimonio (RIDAP). Sus intereses están orientados en explorar el rol del discurso arqueológico en los procesos educativos, las tácticas desplegadas para hacer participar a los saberes locales, la injerencia

de la Educación Patrimonial en la democratización del patrimonio, y su utilización en la resolución de conflictos en torno a su gestión y las disputas por el reconocimiento de los derechos territoriales y las identidades locales.

Fernando David Márquez Duarte. Originario de Mexicali, se considera un pensador decolonial del Abya Yala. Tiene una licenciatura en Relaciones Internacionales con Mención Honorífica por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), así como una maestría en Desarrollo Regional por El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Actualmente estudia el Doctorado en Ciencia Política en University of California Riverside (UCR) con beca Fulbright García Robles. Ha sido docente universitario a nivel licenciatura y maestría en diferentes universidades, actualmente en UCR. Cuenta con artículos académicos publicados en revistas indexadas en inglés y español, así como capítulos de libros en español. Sus temas de interés e investigación son: estudios de democracia, estudios de desarrollo, participación ciudadana juvenil, estudios decoloniales, estudios latinoamericanos y grupos indígenas. Ha sido columnista en diferentes medios en español, inglés y portugués.

Elianny Mabel Alvarado Hernández. Enlace del estado Lara del Centro de Estudios Sociales y Culturales. Doctora en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Profesora asociada de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) en el área de proyecto de investigación, Lenguaje liberador (Básico I), Derechos Humanos y Derechos humanos de la Mujer. Es autora de numerosas publicaciones en torno a las temáticas de los feminismos, lenguaje inclusivo de género, sanación de las mujeres y metodologías feministas.

Luciana Soledad Barconte. Es doctoranda en Ciencias Sociales, Magister en Finanzas Públicas. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Integrante del Centro de Estudios

Socioeconómicos para el Desarrollo con Equidad (CESDE). Autora de publicaciones en torno a temáticas de políticas públicas, trabajo no remunerado y remunerado de cuidados, entre las que se encuentran: *El servicio de cuidado como trabajo no remunerado en la provincia de Jujuy, Argentina. ¿Quiénes cuidan a las personas adultas mayores? Un estudio de caso sobre trabajo remunerado de cuidado en Jujuy* (2015) y *El empleo en el cuidado domiciliario de personas adultas mayores durante la pandemia. Impactos asimétricos sobre las trayectorias sociolaborales en el sector*.

Minerva Yoimy Castañeda Seijas. Es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el CIESAS-Occidente en 2008, Maestra en Antropología Social por CIESAS-Sureste en 2004 y Licenciada en Sociología por la Universidad de La Habana en 1995. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas desde 2009. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, CONACYT, México. Autora y coordinadora de diversos libros, entre los que se encuentran *Fugas re-encantadas, astucias cubanas de las identidades religiosas desde los noventa* en coautoría con Alain Basail Rodríguez (CLACSO, CRESUR, UNICH, 2019); *Debates sobre vinculación comunitaria* (UNICH, 2018); entre otros. También ha publicado diversos capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales.

Xóchitl Formacio Mendoza. Originaria del pueblo nahua cholulteca de San Andrés Cholula, doctora en Economía Política del Desarrollo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), cuenta con la especialidad y la maestría en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y la licenciatura en Economía por BUAP. Es miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER) y del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos del Desarrollo Rural de CLACSO. Investigadora y activista, sus líneas de investigación son: procesos organizativos comunitarios, movimientos sociales, territorio y derechos humanos. Trabaja desde

la economía política y la ruralidad a través de metodologías participativas y colaborativas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con artículos y capítulos de libros publicados. De 2019 a 2023 acompañó a las siete comunidades indígenas de San Andrés Cholula, Puebla, en el proceso de ordenamiento territorial que implicó el diseño y creación de los programas de planeación territorial. De febrero de 2023 a la publicación de este libro, acompaña el fortalecimiento de las Universidades Interculturales de México, y fue parte del equipo que coordinó la Traducción a 20 Lenguas Nacionales Indígenas de los Libros de Texto Gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana.

Cristina Rundie Mintegui. Es licenciada en Ciencias Sociales y magister en Sociología por la Universidad de la República, Uruguay. Actualmente está cursando el Doctorado en Sociología de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Es docente investigadora del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República. Se encuentra abocada a las temáticas del desarrollo territorial y regional, y de las desigualdades territoriales con perspectiva de género y étnico-racial. En ese marco ha participado, por un lado, en estudios sobre las transformaciones socio-territoriales generadas a partir de la implementación de políticas públicas pensadas para el desarrollo y, en los últimos años, en trabajos de investigación sobre la situación de vida de mujeres y de personas afrodescendientes del litoral y noreste de Uruguay. Integra el GT CLACSO: “Desarrollo y desigualdades territoriales: perspectivas críticas”, y el Grupo de Estudios Territoriales del CENUR Litoral Norte de la Universidad de la República.

Andrea Gago. Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). Cursó y aprobó el Diploma Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina-Cohorte 5 (FLACSO Virtual). Fue becaria Doctoral

CONICET y está en proceso de escritura de su tesis doctoral en Antropología (UBA). Docente del ISFD 807 y de la Carrera de Ciencias de la Educación (Sede Comodoro Rivadavia). Sus principales temas de interés están vinculados a los procesos educativos, juventudes, procesos migratorios e interculturalidad. Ha coordinado propuestas de desarrollo profesional para docentes de los niveles primario y secundario, también participa de equipos de investigación.

Norberto Cassola. Profesor para la Enseñanza Primaria y profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras - UBA). Ejerció como docente en diversos ámbitos y niveles. Como profesor universitario ocupó el cargo de profesor auxiliar en la materia Lingüística III y profesor adjunto en el Seminario de Semiología I, ambas cátedras del Departamento de Letras en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Actualmente se desempeña como becario doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (II-GHI-CONICET/UNNE) y es estudiante avanzado del Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades (UNNE). Participa en diferentes proyectos de investigación y extensión que presentan como temática general la Educación Intercultural Bilingüe y particularmente trabaja junto a las comunidades qom y moqoit de la provincia del Chaco, en el nordeste de la Argentina. Las áreas de estudio en las que se desempeña son la antropología de la educación, la sociolingüística y la etnografía.

Carmen O. Mambel. Doctora en Estudios Culturales. Magíster en Educación. Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales (Universidad de Carabobo, Venezuela). Profesora y coordinadora de la línea de investigación Antropología de la Vida Cotidiana y del Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Carabobo.

La interculturalidad crítica y la decolonialidad surgen como propuestas de reflexión que debaten la importancia de fortalecer y revitalizar la cultura, el idioma-lengua, la identidad y el territorio de los pueblos mesoamericanos y afrodescendientes que se resisten a todas las formas asimilacionistas, desde el norte hasta el sur de América. Los estudios que conforman este volumen ponen de manifiesto la importancia de vincular las investigaciones académicas con los espacios comunitarios, dar énfasis a los diálogos horizontales y al fortalecimiento de los saberes de los pueblos originarios que han estado invisibilizados en las políticas de los Estados. Por ello, destacan la necesidad de generar políticas públicas que permitan vivificar la cultura de aquellos pueblos que se asumen diferentes a la cultura castellana, mantienen los valores de su colectividad y buscan crear condiciones de vida digna dentro de sus espacios locales.

