

Diego Juárez Bolaños

Coordinador

Experiencias pedagógicas interculturales

Visiones internacionales

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Experiencias pedagógicas interculturales

Experiencias pedagógicas interculturales

Visiones internacionales

Diego Juárez Bolaños | Coordinador

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099.5.L29 E97.2025

[Dewey] 370.196 E97.2025

Experiencias pedagógicas interculturales: visiones internacionales / Diego Juárez Bolaños, coordinador; Katerin Arias-Ortega ... [et al.] — México: Universidad Iberoamericana, 2025 — Publicación electrónica. — ISBN: 978-607-2644-73-1

1. Educación multicultural — México. 2. Educación multicultural — Colombia. 3. Educación multicultural — Chile. I. Juárez Bolaños, Diego. II. Arias-Ortega, Katerin. III. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

D. R. © 2025 Universidad Iberoamericana, A. C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: septiembre 2025
ISBN: 978-607-2644-73-1

Fotografía de portada: Mariana Yampolsky. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

El cuidado editorial lo realizó Mutare, Procesos Editoriales y de Comunicación, S. A. de C. V.

Se reafirma y se advierte que se encuentran reservados todos los derechos de autor y conexos sobre este libro y cualquiera de sus contenidos pertenecientes a Ediciones Ibero. Por lo que queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, ya en el pasado, ya en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y textos, y en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitado a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y cualquiera de sus partes pertenecientes a Ediciones Ibero. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar cualquiera de esas conductas sin licencia puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México.

Índice

Introducción	9
1. Experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural en La Araucanía, Chile	13
2. Pedagogías comunitarias interculturales: una propuesta desde el cabildo indígena kichwa de Sesquilé, Colombia	33
3. Las <i>prácticas sociales del lenguaje</i>, enfoque para el desarrollo de aprendizajes lingüísticos y culturales contextuales de los estudiantes	51
4. La formación de maestros interculturales bilingües. Un caso de estudio en la Escuela Normal Regional La Montaña, Tlapa, Guerrero, México	73
5. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia y la práctica pedagógica del <i>ethos barroco</i>	95

Introducción

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS¹

Este libro reúne cinco capítulos elaborados por personal académico de instituciones de México, Colombia y Chile, involucrado en la educación intercultural. Su objetivo es mostrar experiencias y prácticas pedagógicas de esas latitudes desarrolladas para favorecer los procesos interculturales.

En el primer capítulo, “Experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural en La Araucanía, Chile”, Katerin Arias-Ortega y Viviana Villarroel Cárdenas exponen experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural de esa región. Las autoras profundizan en las formas de enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula. Su metodología es de tipo cualitativo con un carácter descriptivo y su técnica de recolección de información es la observación etnográfica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vernácula *mapunzugun*. El marco conceptual se sustenta en un enfoque educativo intercultural que se constituye como un marco teórico, empírico y metodológico para repensar las prácticas pedagógicas interculturales en la escuela chilena. Los principales resultados de ese estudio permiten a las

¹ Académico de tiempo completo, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx

autoras afirmar que existen prácticas pedagógicas interculturales que tienden a formar a las nuevas generaciones de niños indígenas y no indígenas, desde una perspectiva intercultural, mediante la cual se respete y se valore la diversidad en la medida en que ésta es una forma de revertir la discriminación y el prejuicio que históricamente han estado presentes en el ámbito educativo. Las conclusiones revelan la urgencia de transitar a un compromiso social, ético y político para revitalizar el saber indígena y garantizar su incorporación a la educación escolar, con el propósito de contribuir a la formación de niños y jóvenes con un enfoque intercultural.

En el siguiente capítulo, “Pedagogías comunitarias interculturales: una propuesta desde el cabildo indígena kichwa de Sesquilé, Colombia”, Edison Daniel Muñoz Ortíz y Nancy Elizabeth Wence Partida muestran la experiencia de una propuesta pedagógica comunitaria elaborada a partir de una metodología etnográfica y participativa con un marco teórico situado en la interculturalidad crítica. Su trabajo parte del problema identificado en la comunidad kichwa de origen ecuatoriano, establecida en Sesquilé, Colombia, en torno de la falta de compartición de los conocimientos comunitarios de la población adulta con las y los jóvenes, niños y niñas, y el riesgo de la desarticulación intergeneracional. Edison y Nancy establecen la premisa según la cual los procesos educativos no tienen lugar sólo en el aula, sino también en otros espacios y con la participación de diferentes sujetos. Por eso llevaron a cabo el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas comunitarias con las cuales construyeron una herramienta dialógica que permite el intercambio y el reconocimiento como comunidad de esa población indígena a partir de sus conocimientos, la lengua kichwa y su historia como pueblo originario de tradición migrante.

Edgar Pérez, en el capítulo “*Las prácticas sociales del lenguaje*, enfoque para el desarrollo de aprendizajes lingüísticos y culturales contextuales de los estudiantes”, presenta la descripción y el análisis de una de las prácticas sociales del lenguaje que derivó de la investigación realizada en comunidades maya-tsotsiles por parte de la comisión tsotsil, la cual fue parte de un proyecto planteado por la Dirección General de Educación Indígena, la Organización de Estados Americanos, la Dirección de Educación Indígena de la

Secretaría de Educación de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas. El objetivo de ese proyecto era investigar, identificar y sistematizar las prácticas sociales de las lenguas tseltal, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al del nivel de educación primaria indígena en Chiapas, que sería la base para la elaboración de los programas de estudio (Proyecto UNICH-DEI, 2012). El diseño metodológico para el abordaje de la investigación retomó técnicas cualitativas de investigación y técnicas etnográficas como la observación participante, la observación indirecta y las entrevistas a profundidad, así como investigación endógena mediante la lengua originaria de cada grupo lingüístico, lo que dio luz a las formas de conversación y diálogo propias de las culturas y sus contextos. El marco conceptual del capítulo se apoya en las prácticas culturales y en las prácticas sociales del lenguaje, lo que le permitió al doctor Edgar Pérez establecer categorías de análisis apegadas a los ámbitos y a los criterios para la clasificación de las prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo con los planteamientos del documento “Parámetros curriculares para la lengua indígena” (2011).

Por su parte, Miguel Reyes Pérez, en el capítulo “La formación de maestros interculturales bilingües. Un caso de estudio en la Escuela Normal Regional La Montaña, Tlapa, Guerrero, México”, ofrece los resultados de un estudio realizado en una escuela normal intercultural bilingüe localizada en Guerrero. Se trata de una investigación de tipo descriptivo con estudiantes y maestros de la institución, a través de la cual se conocen los procesos por los que ha transitado la escuela para adquirir el carácter de intercultural bilingüe y, en consecuencia, sus experiencias y sus reflexiones en torno de la formación de los profesores, que en su mayoría son hablantes de idiomas de pueblos originarios. Otro aspecto en el que abunda el capítulo es de qué manera se entiende la figura del profesorado intercultural bilingüe y sus perspectivas educativas.

Finalmente, Fabián Alonso Pérez Ramírez, en el capítulo “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia y la práctica pedagógica del *ethos barroco*”, ofrece una lectura de la configuración de la primera Universidad Autónoma Indígena Intercultural reconocida en Colombia, a partir de la apropiación teórica de los cuatro *ethos* históricos del filósofo

ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría Andrade, como método de análisis. Este estudio identificó en el pueblo *nasa* un comportamiento barroco que le ha permitido resistir en la integración e integrarse en la resistencia, como una estrategia para sobrevivir. Asimismo, comprobó la existencia de una práctica pedagógica que se deriva del *ethos* barroco en tres momentos: primero, la recuperación y la liberación del territorio perdido; segundo, la apropiación de diversas estrategias de mestizaje cultural para permanecer en el espacio y en el tiempo, y la consolidación de un plan de vida por medio de las leyes del *yat wala*, expresión del pueblo *nasa* que intenta armonizar la Tierra Grande, el cosmos, más allá de cualquier orden jurídico, haciendo frente al *ethos* realista que se encuentra en plena crisis, con el objetivo de restituir el proyecto humano mediante la estetización de la vida cotidiana en la universidad; un proyecto alternativo que es al mismo tiempo político, educativo y de investigación.

Hacemos votos por que esta obra satisfaga el interés del lector por los procesos de educación intercultural en América Latina.

Experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural en La Araucanía, Chile¹

KATERIN ARIAS-ORTEGA²

VIVIANA VILLARROEL CÁRDENAS³

Introducción

Desde hace más de 27 años, en Chile se ha iniciado un proceso de incorporación de la enseñanza de lenguas y culturas indígenas a su sistema educativo escolar, a través de la implementación de una asignatura del currículum en escuelas que cuenten al menos con 20% de población indígena en su matrícula (Arias-Ortega y Previl, 2023). Este esfuerzo considera a los nueve pueblos originarios oficialmente reconocidos por el Estado: *aymara, colla, diaguita, licanantai, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán* (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2021). De esta manera, en las prácticas pedagógicas se ha ido incorporando de forma progresiva la enseñanza de lenguas y culturas indígenas al sistema educativo chileno. Este proceso de

¹ Este capítulo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt Regular 1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Agradecemos al proyecto de posdoctorado “Pertinencia sociocultural en programas de estudio de ciencias naturales. Primer ciclo: implicaciones para un desarrollo sostenible”, financiado por el Centro de Investigación, Innovación y Creación de la Universidad Católica de Temuco.

² Doctora en ciencias de la educación y profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: karias@uct.cl.

³ Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Temuco (uct), Chile, y profesora part-time del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la uct. Correo electrónico: vvillarroel@uct.cl.

enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios de Chile tiene lugar en respuesta del Estado a las demandas históricas de las comunidades indígenas, que desde la instalación de la escuela han sido sometidas a procesos de escolarización de corte eurocéntrico occidental y monolingüe en español durante su paso por la educación formal (Rivas y Del Pino, 2023). De esta manera, las demandas de los pueblos indígenas han mostrado cómo, a través de un currículum escolar monocultural y monolingüe, se ha buscado sistemáticamente el despojo de sus saberes y sus conocimientos (Arias-Ortega, Villarroel y Sanhueza-Estay, 2023), eliminando cualquier elemento que revele la diversidad sociocultural que coexiste en la escuela y en la educación escolar, por medio de prácticas pedagógicas monoculturales (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). De este modo, a través de la incorporación de las lenguas y las culturas indígenas en la educación escolar se busca revertir el colonialismo que ha permeado al sistema educativo, ofreciendo una educación que sea culturalmente relevante para contribuir al éxito escolar y educativo de los niños indígenas.

En ese contexto, el Estado chileno, en respuesta a estas demandas, ha dado un paso importante al asumir la responsabilidad de implementar medidas que se remontan a hace más de 98 años. En 1996 se implementó el programa piloto de educación intercultural bilingüe que tenía como objetivo contextualizar la enseñanza y, en última instancia, mejorar el desempeño educativo de los niños indígenas mediante la incorporación de su lengua vernácula (Arias-Ortega y Riquelme, 2019). Además, esta modalidad educativa se concibe como un acto de reparación histórica, destinado a corregir la discriminación y el racismo institucionalizados en el sistema educativo que ha negado el reconocimiento de la lengua y la cultura de las comunidades indígenas (Arias-Ortega, Villarroel y Sanhueza-Estay, 2023). En este sentido, a través de la enseñanza de la lengua y la cultura vernáculas se busca promover el desarrollo de la identidad sociocultural indígena mediante el reconocimiento de sus marcos de referencia en los procesos de escolarización (Matos y De França, 2023; Silva y Da Cruz, 2023). Así, la incorporación de la enseñanza de las lenguas y las culturas indígenas en el currículum escolar pretende promover prácticas pedagógicas interculturales. Estas prácticas no

sólo reconocen y valoran el conocimiento indígena, sino también lo incorporan y procuran posicionarlo en el contexto escolar y en la educación rural. Esto es especialmente relevante en las escuelas multigrado que experimentan una alta densidad de población indígena en Chile. De este modo, se busca enriquecer y fortalecer el tejido educativo en beneficio de la diversidad cultural de Chile por medio de prácticas pedagógicas interculturales.

El objetivo de este capítulo es exponer experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural de La Araucanía, Chile. Para ello, en primera instancia, se aborda la concepción teórica y empírica de las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto particular de esa región. En segunda instancia, se presenta el apartado metodológico del estudio, la descripción de la escuela que participa en él y las formas de recolección y análisis de datos e información. En tercera instancia, se exponen los resultados de la investigación. Finalmente, se presentan las discusiones y las conclusiones del estudio.

Prácticas pedagógicas interculturales en contexto mapuche

Las prácticas pedagógicas interculturales se enmarcan en un enfoque educativo con base en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en el aula (Mineduc, 2018). En ese sentido, las prácticas pedagógicas interculturales debieran emerger desde el principio del reconocimiento autónomo, con base en el hecho de que los niños y los jóvenes que atienden poseen sus propios marcos de referencia, producto de su origen sociocultural (Arias-Ortega y Villarroel, 2023). Así, en la escuela estas diversas lógicas de concebir la construcción de conocimientos entran en interacción y en tensión como consecuencia de marcos epistemológicos que históricamente se han considerado opuestos, como la episteme indígena y la episteme escolar, que disienten de la forma de comprender y explicar el mundo, debido a lo cual no se logra un entendimiento recíproco, primando, en el caso escolar, la individualidad *versus* la colectividad que se promueve en la formación de la persona de acuerdo con el conocimiento indígena (Anguiano, 2023).

En esa perspectiva, en el proceso de escolarización formal, en contextos de diversidad social, cultural y lingüística, se deberían promover prácticas pedagógicas interculturales que favorezcan el establecimiento de un marco de entendimiento mutuo, que permita una adecuada interacción comunicativa entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, con base en una relación de respeto, para lograr la comprensión entre estudiantes de diferentes orígenes étnicos, lingüísticos y culturales (Sibaja, 2023). Lo anterior, como una estrategia que permite revertir las prácticas monoculturales que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se han caracterizado por ignorar o suprimir las diferencias culturales (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). Así, a través de la implementación de prácticas pedagógicas interculturales se busca la articulación de saberes indígenas y escolares en simetría durante la situación de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los estudiantes compartan sus perspectivas, sus conocimientos y sus experiencias culturales (Sartorello, 2021). De esta manera, se esperaría contribuir al enriquecimiento del currículum escolar, a través del desarrollo de espacios educativos interculturales que empodere a todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, para que puedan aprender, crecer y prosperar juntos, siendo capaces de desenvolverse de manera eficiente y eficaz, en los ámbitos tanto local como global (Campeau, 2021).

Sin embargo, en la revisión de la literatura especializada, autores como Sabzalian (2019) y Sartorello (2021) dan cuenta de que el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales en el sistema escolar presenta desafíos debido a una serie de factores pedagógicos y sociales. Respecto de los factores pedagógicos se encuentran: 1) el desconocimiento en el sistema escolar, tanto de los actores del medio educativo como de los líderes políticos, para abordar la diversidad cultural tanto en los lineamientos de gestión institucional como en las prácticas pedagógicas en el aula (Burgess, Bishop y Lowe, 2022). De este modo, en general, se desconocen las formas de adaptar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad sociocultural, lo que implica comprender y respetar las diferentes perspectivas culturales y las diversas experiencias de los estudiantes para construir su visión del mundo y su posicionamiento en él (Kovats, 2020); 2) una formación inicial docente

y continua que permanece arraigada a marcos epistémicos monoculturales y hegemónicos que desconocen la riqueza de la diversidad sociocultural y que no favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco y Arias-Ortega, 2022). Esta realidad plantea el desafío de ofrecer procesos formativos a los actores del medio educativo para llevar a cabo prácticas pedagógicas interculturales efectivas que permitan la incorporación del conocimiento indígena en el aula, sin despojarlo de sus significaciones subjetivas e intersubjetivas (Arias-Ortega, Villarroel y Sanhueza-Estay, 2023). Para eso es de vital importancia garantizar una formación que permita a los sujetos comprender la diversidad cultural y cómo incorporarla en el aula, a través de una didáctica que comprenda la elaboración de materiales educativos con sentido y pertinencia social, cultural y territorial (Ferrada *et al.*, 2023); 3) la diversidad cultural a menudo se traduce en una diversidad de idiomas en el aula, por lo que el desconocimiento de la lengua materna de los niños, los jóvenes y sus familias se puede convertir en una limitación para ofrecer prácticas pedagógicas interculturales, aspecto que a la vez limita y afecta negativamente la comunicación entre los diversos actores. De este modo, las barreras lingüísticas pueden dificultar la comunicación y el aprendizaje (Delgado, Honores y Cerna, 2023). Así, se esperaría que la implementación de prácticas pedagógicas interculturales abordara estas barreras con un enfoque didáctico; 4) la evaluación monocultural del aprendizaje de los estudiantes de diferentes culturas puede constituir un desafío, ya que sus métodos pueden estar sesgados culturalmente (Pino-Sepúlveda, Cubillos y Pinto, 2022). Esto plantea la urgencia de desarrollar mecanismos de evaluación justos y equitativos con pertinencia sociocultural; 5) la resistencia al cambio de los actores del medio educativo (Córica, 2020) que se relaciona con las disposiciones subjetivas del profesorado, lo que da cuenta de un entramado de actitudes, valores y emociones capaces de condicionar de manera consciente o inconsciente la postura y las formas de ser y estar en el aula. Lo anterior influye directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su relación con el estudiantado (Peña y Gómez, 2019). Esto es relevante debido a que en la formación inicial y continua del profesorado no se abordan temáticas relacionadas con la diversidad social y cultural; por ende,

el profesor desconoce y omite estas otras formas de conocer, enfrentándolas desde su construcción personal de la realidad y no con herramientas pedagógicas que le permitan actuar de una manera profesional acorde con la situación de enseñanza, y 6) la falta de tiempo y compromiso con el desarrollo de una práctica intercultural, lo que implica cambiar la cultura escolar para una gestión que, a través de sus distintos lineamientos de agencia institucional, incorpore una perspectiva de reconocimiento, valoración e integración de la diversidad social y cultural.

Entre los factores sociales que limitan la implementación de las prácticas pedagógicas interculturales están los siguientes: 1) los prejuicios y los estereotipos culturales que pueden estar presentes en el medio escolar, familiar, comunitario e institucional, y que pueden influir en la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes y en la manera como se diseñan las prácticas pedagógicas (Pumacahua y Zeballos, 2022); 2) la escasa participación de la comunidad escolar con las familias y las comunidades a las que pertenecen los niños. Esto puede requerir un esfuerzo adicional para establecer relaciones y comprender las necesidades y las expectativas de la comunidad (Rodríguez-Cruz, 2020), y 3) a nivel institucional, las políticas y los recursos destinados a la implementación de prácticas interculturales pueden ser insuficientes. En suma, se requiere superar estos desafíos para lograr la implementación de prácticas pedagógicas interculturales como un factor esencial para promover la equidad, el respeto por la diversidad y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural (Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024). De este modo, sostemos que superar estos retos implica un esfuerzo continuo y una colaboración activa entre profesorado, educadores, administradores, comunidades y actores de la política pública para incorporar de manera articulada los saberes y los conocimientos educativos indígenas en simetría con el conocimiento escolar. Esto contribuiría, a la vez, a la formación de ciudadanos abiertos a la diversidad sociocultural, pues se les proporcionarán las herramientas para desenvolverse en el contexto local con un fuerte sentido de pertenencia y arraigo a su mundo, y con una visión y una postura que les permitirá contribuir al desarrollo del mundo global, con base en sus propios marcos

epistémicos y en las mismas condiciones de equidad que las personas no indígenas.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo en una institución educativa de carácter rural y multigrado, situada en comunidades mapuches de La Araucanía, Chile, una región que se ha caracterizado por que históricamente ha obtenido un bajo desempeño en los resultados educativos, ubicada en una posición desfavorable en las evaluaciones estandarizadas de Chile. Por ejemplo, en las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad (Simce), en las que consistentemente se sitúa a la región en los últimos puestos en comparación con otras zonas del país (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional de Chile [Casen], 2013). Adicionalmente, La Araucanía se caracteriza a nivel nacional por experimentar un rezago educativo de más de dos décadas, según algunos indicadores educativos (Peña-Cortés, Muñoz y Barrios, 2014). Este fenómeno se ve reflejado en diversos aspectos, incluido un índice de analfabetismo de 6.9%, en contraste con 3.5% a nivel nacional (Casen, 2017). El análisis contó con la aprobación del comité de ética de la casa de estudio de las investigadoras. También se consideró el uso de asentimientos y consentimientos informados de los participantes en la investigación.

Descripción de la escuela

El plantel educativo en el que se desarrolló el estudio se encuentra ubicado en el sector rural de La Araucanía; se caracteriza por estar ubicado en comunidades mapuches y por pertenecer a la identidad territorial *wenteche* (gente de los valles). Es una escuela de dependencia municipal con carácter multigrado. Entre sus principales objetivos educativos se encuentran: gestionar, administrar y desarrollar una educación municipal de calidad e incluyente, centrándose en la identidad cultural mapuche e institucional de los

diversos establecimientos educativos (Plan de Desarrollo Educación Municipal, 2016). La escuela se instaló en territorio mapuche aproximadamente en 1930, con un carácter privado, de forma exclusiva para la escolarización de los hijos de los dueños de los fundos (parcelas) de la zona, quienes eran los sujetos mejor posicionados económicamente en territorio indígena y que, en general, accedieron a esos lugares como consecuencia de distintos procesos de usurpación y engaño en detrimento de los indígenas durante el periodo de colonización (Correa, 2021). Con el devenir de los años, la escuela vivió distintas fases de transformación y tuvo mayor vinculación con el territorio indígena, lo que propició que en 1981 se abriera a la comunidad a través de la municipalización educativa, dando paso a procesos de escolarización de población indígena y no indígena.

Actualmente, la población que atiende la escuela es de 42 estudiantes, distribuidos en educación parvularia (seis estudiantes), en los niveles de Transición I y Transición II, y educación básica (36 estudiantes de primero a sexto año). La escuela está constituida por 18 personas que desempeñan labores profesionales y técnicas. En el ámbito de las funciones y los roles que lleva a cabo el personal de la institución educativa destaca la presencia de los siguientes funcionarios: 1) un docente directivo. Este profesional asume el liderazgo escolar y desempeña un papel fundamental en la orientación y la supervisión de los aspectos administrativos y pedagógicos de la escuela. Entre sus responsabilidades se encuentra la garantía del logro de metas académicas que contribuyan al éxito escolar y educativo de los estudiantes. Este cometido se materializa mediante la supervisión del proceso pedagógico que llevan a cabo los profesores, que abarca el monitoreo de las planificaciones curriculares y la coordinación y la evaluación de los procesos institucionales (PEIEW, 2015-2019); 2) un responsable de la Unidad Técnica Pedagógica, cuya función es respaldar el diseño, la planificación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados por el cuerpo docente. Su labor implica la revisión minuciosa de las planificaciones elaboradas por los profesores, proponiendo mejoras tanto en la organización curricular como en la distribución eficiente de los tiempos, con el objetivo de potenciar la implementación curricular; 3) siete profesores encargados de implementar las

distintas asignaturas del currículum escolar, entre cuyas funciones están el desarrollo de la planificación de actividades de aprendizaje, la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación; 4) una educadora de párvulos, quien atiende a estudiantes de educación prebásica con cursos de prekínder y kínder. Sus funciones consisten en desarrollar en los estudiantes las habilidades asociadas al ámbito afectivo, a la autoestima y a la comunicación, que les permitan su desarrollo en el ámbito social y cultural; 5) dos educadoras diferenciales, quienes cumplen la función de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de 50% de los estudiantes de la escuela que tienen necesidades educativas especiales, según los resultados de las pruebas estandarizadas que se les han aplicado, de primero a sexto año de educación básica; 6) dos educadoras tradicionales encargadas de implementar la educación intercultural bilingüe (EIB) en colaboración con el profesor mentor. Sus funciones consisten en avanzar en el rescate y en la revitalización de la lengua y la cultura mapuche; y 7) cuatro asistentes de la educación, quienes asumen la responsabilidad de responder a los requerimientos de la comunidad escolar, según las normas y las reglas establecidas por la escuela.

La finalidad educativa de la escuela, de acuerdo con su proyecto educativo institucional, es convertirse en una institución “intercultural” sustentada en la contextualización curricular de los contenidos escolares a través de la incorporación del conocimiento educativo mapuche en las prácticas pedagógicas (PEIEW, 2015-2019). En lo que concierne a su visión, la escuela se propone ser una unidad inclusiva y autónoma que celebre la diversidad cultural y promueva la preservación del medio ambiente, brindando oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (PEIEW, 2015-2019). En cuanto a su misión, la escuela se aboca a la formación integral de estudiantes, fomentando la apreciación de la cultura mapuche mediante el desarrollo de habilidades, competencias, valores y actitudes. Su objetivo es capacitar a los alumnos para que puedan convivir de manera saludable y prosperar en una sociedad global (PEIEW, 2015-2019). En este contexto, esta institución educativa asume como desafío que los estudiantes reconozcan y valoren la cultura mapuche, con base en una sólida reidentificación social y cultural.

Para la recolección de los datos y la información de este estudio se recurrió a la técnica de observación etnográfica en el aula de las prácticas pedagógicas interculturales en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche. La observación etnográfica en el aula es una técnica que consiste en realizar una descripción detallada de las formas de interacción de los actores del ámbito educativo, profesorado y estudiantes, así como de la interacción de éstos con los contenidos escolares e indígenas que se pretende enseñar en la situación de aprendizaje con base en la realidad observada (Postic y De Ketele, 1992; Gauthier y Bourgeois, 2016; Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024). Dicha técnica nos proporciona la flexibilidad para descubrir las formas particulares que asumen los agentes educativos al interpretar sus sentidos y sus significados en las prácticas pedagógicas interculturales (Rockwell, 2009). En este sentido, la observación etnográfica en el aula nos ha permitido documentar acciones perceptibles de forma explícita o latente en relación con prácticas pedagógicas interculturales, para revitalizar el saber indígena en el aula, fortalecer la construcción de la identidad sociocultural y mejorar los aprendizajes mediante la contextualización sociocultural de los contenidos escolares articulados con el conocimiento indígena (Postic y De Ketele, 1992; Fortin, 2010; Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024).

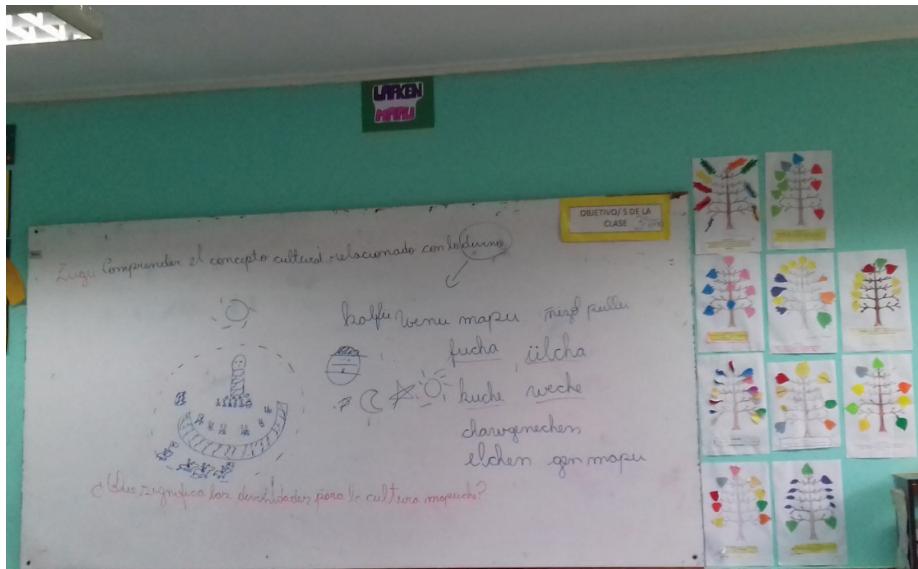
Operacionalmente, el registro de la observación etnográfica en el aula se lleva a cabo mediante la observación y la participación en siete clases de lengua y cultura mapuche en las que realizan prácticas pedagógicas interculturales para la enseñanza de la lengua indígena. Durante esa observación sólo se registraron apuntes de aspectos relevantes asociados a las formas de relación que se establecen entre los agentes educativos, así como entre ellos y los estudiantes, para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024). También se redactan notas de campo, mediante una narración de lo que ha sido observado, grabada en audio mp3 en las primeras 24 horas posteriores a la observación. Esto nos permite tener una mayor cantidad de notas de campo que profundizan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas interculturales (Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024).

Resultados

Los resultados de esta investigación nos permiten sostener que el desarrollo de las prácticas pedagógicas interculturales en la escuela objeto de nuestro estudio se concentra en el alero de la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula, la cual tiene como finalidad propiciar el reaprendizaje de la lengua vernácula (*mapunzugun*). No obstante, con base en evidencia empírica hemos constatado que las clases de lengua indígena no han resultado efectivas, ya que el uso del *mapunzugun* es limitado, tanto en expresión oral como escrita. En este contexto educativo, los niños no están adquiriendo habilidades conversacionales en *mapunzugun*; en cambio, se observa una tendencia hacia la neocolonización de la lengua indígena, pues se intenta enseñarla desde la perspectiva gramatical del español (Arias-Ortega, Del Pino y Muñoz, 2023).

Sin embargo, aun cuando existe esta problemática, es necesario precisar que nuestros hallazgos empíricos han permitido destacar otros aspectos favorables de la enseñanza de la lengua indígena en el aula. Por ejemplo, se subraya la efectividad de este ámbito educativo, en el marco de la incorporación de conocimientos mapuches en el currículum escolar, específicamente en relación con la adquisición de saberes vinculados a prácticas socioculturales y religiosas, así como de normas y patrones mapuches para la interacción comunitaria. Este aspecto es significativo, ya que el currículum oculto, en el contexto de la enseñanza de la lengua indígena, ha propiciado gradualmente la formación de ciudadanos interculturales que muestran respeto hacia otras perspectivas para comprender y explicar el mundo. Asimismo, se destaca que este enfoque ha permitido a niños, tanto indígenas como no indígenas, aprender y superar progresivamente la falta de conocimiento sobre la cultura mapuche, fomentando relaciones interculturales basadas en procesos de diálogo de saberes. Por ejemplo, en dos instancias de clase se ha implementado la enseñanza de saberes y conocimientos relacionados con la práctica sociorreligiosa del *gijatun*, donde se explican los significados, los sentidos, las normas y los patrones de comportamiento de los participantes en estas prácticas (véase la imagen 1).

IMAGEN 1. Contenidos asociados a la práctica sociorreligiosa del *gijatun*



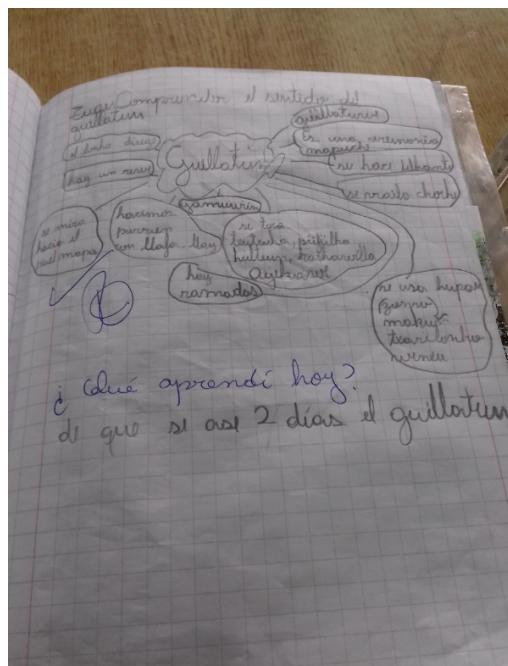
FUENTE: fotografía de la clase 3, en una escuela wentche, tomada por la autora.

La imagen ofrece un diagrama elaborado por las docentes de lengua indígena por medio del cual detallan a los estudiantes la práctica del *gijatun*. En este contexto, se les explica el significado del *gijatuwe* para la comunidad mapuche, subrayando su carácter de lugar sagrado. Además, se expone la rogativa asociada con esta práctica, destacando su conexión con la solicitud o la petición de algo conforme a las tradiciones. Asimismo, se identifican las divinidades mapuches evocadas durante la ceremonia, señalando los momentos en los cuales se les solicita o se les agradece algo. Estas entidades divinas están asociadas al reconocimiento del *wenu mapu* (mundo superior), esto es, el espacio intangible que escapa a la percepción directa del ser humano a través de sus sentidos visuales (Agusta, 1916). Según Pozo y Canio (2016), este espacio sirve como punto de conexión entre el mundo celestial y el territorio habitado por las personas. En este ámbito se identifica la presencia de *Ngenechen* (Dios) y los *pu Alwe* (espíritus que han partido), incluyendo a los *fuchakeche* (ancianos), a las *kuche* (ancianas), a las *ülchakeche* (jóvenes mujeres), a los *wechekache* (jóvenes) y a los *gen mapu* (fuerzas espirituales que residen

en los espacios) (Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, 2020). De esta manera, los niños y los jóvenes que participan en prácticas pedagógicas de índole intercultural reconocen pautas de comportamiento y actuación en sus interacciones con prácticas socioculturales y sociorreligiosas, así como en su vida diaria, con base en una relación de equilibrio y reciprocidad tanto con el mundo material como con el inmaterial.

Las docentes también proporcionan a los niños detalles sobre la disposición espacial de los participantes en el *gijatun*, los diversos tipos de baile que llevan a cabo y los alimentos específicos que se utilizan para compartir, así como los procesos que caracterizan la ceremonia. Después de que los estudiantes exploran estos contenidos mediante la escucha se les insta a expresar y a plasmar lo que han aprendido sobre el *gijatun*, lo cual materializan a través de dibujos (véase la imagen 2).

IMAGEN 2. Interpretación de los estudiantes respecto de la práctica del *gijatun*



FUENTE: fotografía de la clase 3, en una escuela *wenteche*, tomada por la autora.

La imagen 2 revela que los estudiantes no sólo se limitan a adquirir vocabulario en *mapunzugun*, sino que avanzan hacia un aprendizaje más profundo que les permite comprender el sentido y el significado de una práctica sociorreligiosa. Estos aspectos, sin duda, contribuyen, en primer lugar, a reducir el desconocimiento en relación con los saberes indígenas y, en segundo lugar, a contrarrestar los prejuicios y el racismo históricamente asociados con las prácticas sociorreligiosas y espirituales características de los pueblos indígenas. De esta manera, el estudio de la cosmovisión y la cosmogonía indígenas emerge como una herramienta fundamental en la formación de ciudadanos interculturales. Además, este enfoque se configura como un espacio que facilita de manera efectiva el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales.

Discusión y conclusiones

El análisis de nuestras observaciones en el aula nos permite sostener que existen prácticas pedagógicas interculturales que buscan formar a las nuevas generaciones de niños indígenas y no indígenas, desde una perspectiva de interculturalidad de hecho que respeta y valora la diversidad. Asimismo, son prácticas pedagógicas que contribuyen a revertir el desconocimiento de los saberes indígenas y abren un espacio para su incorporación en el currículum escolar en simetría con el conocimiento escolar (Rivas y Del Pino, 2023). Esto es relevante, pues hemos constatado que profundizar en los sentidos y los significados de esas prácticas permite evitar la folclorización del saber indígena en el aula, pues éste va más allá y procura enseñar sus formas de comprender y explicar el mundo, así como las relaciones que establece el sujeto indígena con su contexto material e inmaterial (Sibaja, 2023). Además, es una experiencia educativa que contribuye a que los niños y los jóvenes indígenas se involucren en la revitalización de su identidad socio-cultural y en la construcción de su sentido de pertenencia y arraigo territorial con base en sus propios marcos epistémicos (Mineduc, 2015). En el caso de los niños y los jóvenes no indígenas, les permite avanzar en un proceso de sensibilización intercultural, favoreciendo la comunicación con los sujetos

socioculturalmente diversos, estableciendo verdaderas relaciones interculturales, en el marco del entendimiento mutuo y en el establecimiento de relaciones de respeto y reciprocidad en las que la diversidad es considerada una fuente de aprendizaje y enriquecimiento recíproco.

No obstante, también hemos constatado algunas problemáticas relevantes asociadas a la implementación de la educación intercultural con base en la revitalización de la lengua vernácula *mapunzugun*. De este modo, hemos comprobado que la enseñanza de la lengua indígena tiende a invisibilizarse tanto por parte de la institución escolar como por parte del cuerpo docente. Esto pudiese ser producto del desconocimiento de aspectos didácticos, pedagógicos y metodológicos para enseñarla en el aula (Arias-Ortega, Del Pino y Muñoz, 2023). Esto también es consecuencia de que se trata de una lengua con baja vitalidad lingüística, que además no ha sido enseñada en la formación inicial docente de los sujetos que eventualmente desempeñan su labor educativa en contextos indígenas, y tampoco posee vitalidad lingüística a nivel familiar y comunitario (Mineduc, 2017). Lo anterior se deriva de las características históricas de la educación en La Araucanía, cuyas autoridades han negado el uso del *mapunzugun* en la escuela (Quidel, 2015), lo cual ha incidido en el desconocimiento de la lengua por parte de los profesores, así como en la casi nula transmisión oral de estos saberes a las nuevas generaciones (Paillalef, 2018).

En esa perspectiva, la discontinuidad en la transmisión de la lengua vernácula, del ámbito familiar y comunitario a las nuevas generaciones escolares, se ha justificado como una forma de protección a niños y jóvenes, para evitar que padezcan episodios de discriminación y humillación como los que vivieron sus padres y sus abuelos (Paillalef, 2018; Arias-Ortega, Villarroel y Sanhueza-Estay, 2023).

Estos aspectos dificultan el establecimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje que faciliten su abordaje en el aula. En este estudio constatamos que, aun cuando desde el discurso oficial se promueve la apertura y la colaboración en materia de integración de saberes y conocimientos indígenas en el aula (Mineduc, 2015 y 2017), en la práctica pedagógica la enseñanza de la lengua y la cultura indígena se limita en gran medida al aprendizaje de

vocabulario, ignorando la riqueza epistémica que subyace a la lengua vernácula. De este modo, la implementación del programa de educación intercultural bilingüe, establecido por el Ministerio de Educación de Chile, queda sujeta a la dinámica de la micropolítica en la escuela, donde los profesores son quienes tienen el poder de decidir qué conocimientos indígenas se incorporan y qué aspectos de su cosmovisión se abordan en el aula (Arias-Ortega, 2019). En efecto, es urgente transitar a un compromiso social, ético y político con la revitalización del saber indígena y su incorporación a la educación escolar, en simetría con el conocimiento escolar tradicional, para revertir progresivamente el racismo institucionalizado que ha caracterizado a las prácticas pedagógicas monoculturales en territorios indígenas.

Bibliografía

- Anguiano, Ernesto, “Epistemologías del sur en contextos interculturales. Paradojas y multiversos de la práctica educativa”, en *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*, AM Editores, 2023, pp. 17-33.
- Arias-Ortega, Katerin, *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*, tesis de doctorado, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, 2019.
- Arias-Ortega, Katerin, y Paula Riquelme, “(Des)encuentros en la educación intercultural en contexto mapuche, Chile”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 36, 2019, pp. 177-191. Disponible en <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>.
- Arias-Ortega, Katerin, y Viviana Villarroel, “El sentido de la escuela desde las voces de padres mapuches en La Araucanía, Chile”, en G. Fuentes-Vilugrón, *Prácticas pedagógicas y educación intercultural. Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas*, Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile, 2023, pp. 221-238.
- Arias-Ortega, Katerin, Miguel del Pino y Gerardo Muñoz, “La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lafkenche de La Araucanía”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 28, e280079, 2023, pp. 1-24.

- Arias-Ortega, Katerin, y Carlo Previl, “Essential Mapuche knowledge for an Affective Intercultural School Education: Perspectives of Traditional Educators”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2023, pp. 1-14.
- Arias-Ortega, Katerin, Segundo Quintriqueo y Vanessa Valdebenito, “Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile”, *Educação e Pesquisa*, vol. 44, e164545, 2018. Disponible en <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>.
- Arias-Ortega, Katerin, Viviana Villarroel y Carlos Sanhueza-Estay, “Dispossession of Indigenous Knowledge in the Chilean Education System: Mapuche Experiences in Chile”, *Journal of Latinos and Education*, 2023, pp. 1-18. doi: 10.1080/15348431.2023.2276782.
- Arias-Ortega, Katerin, Mariela Gajardo, Juan Sierpe y Yislen Santini, “Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores”, *Educação e Pesquisa*, vol. 50, e263419, 2024. doi: 10.1590/S1678-4634202450263419es.
- Augusta, José de, *Diccionario araucano-español y español-araucano*, t. 1, Imprenta Universitaria, Santiago, 1916, p. iv.
- Blanco, Lázaro, y Katerin Arias-Ortega, “Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas”, *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 2, 2022, pp. 71-82. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>.
- Burgess, Catherine, Michelle Bishop y Kevin Lowe, “Decolonising Indigenous Education: The Case for Cultural Mentoring in Supporting Indigenous Knowledge Reproduction”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 43, núm. 1, 2022, pp. 1-14. Disponible en <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1774513>.
- Campeau, Diane, “Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé”, *Éducation et francophonie*, vol. 49, núm. 1, 2021, pp. 52-70. Disponible en <https://doi.org/10.7202/1077001ar>.
- Casen, *Resultados de Educación. Encuesta de Caracterización Socioeconómica de Chile*, Ministerio de Chile, 2013
- , *Resultados de Educación. Encuesta de Caracterización Socioeconómica de Chile*, Ministerio de Chile, 2017.
- Córica, José, “Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 2, 2020, pp. 255-272. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>.

- Correa, Martin, *Historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*, Pehuén Editores-Ceibo, Santiago, 2021.
- Delgado, Sandra, Stefany Honores y Jenny Cerna, “Estrategias comunicativas orales en el aula. Una revisión sistemática”, *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 30, pp. 1975-1988, 2023. Disponible en <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.643>.
- Ferrada, Donatila, Gianina Dávila, Blanca Astorga, Cecilia Bastías-Díaz y Miguel del Pino, “Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica: Enlazando Mundos en Chile”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 98, 2023, pp. 887-912. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300887&lng=es&tlang=es.
- Fortin, Marie, *Fondements et étapes du processus de recherche*, Chenelière Éducation, Montreal, 2010.
- Gauthier, Benoit, e Isabelle Bourgeois, *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Presses de l’Université du Québec, Québec, 2016.
- Kovats, Gabriela, “Reaffirming Indigenous Identity: Understanding Experiences of Stigmatization and Marginalization among Mexican Indigenous College Students”, *Journal of Latinos and Education*, vol. 19, núm. 1, 2020, pp. 31-44. Disponible en <https://doi.org/10.1080/15348431.2018.1447484>.
- Matos, Patricia, y Dalila de França, “Racismo e escolarização: formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros”, *Revista Contexto & Educação*, vol. 38, núm. 120, e10888-e10888, 2023.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), *La educación intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: una co-construcción*, Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago de Chile, 2015.
- _____, *Orientaciones. Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, Departamento Superior de Educación General, Santiago, Chile, 2017.
- _____, *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*, Ediciones de la División de Educación General, Subsecretaría de Educación, República de Chile, 2018.
- _____, *Informe final. Consulta indígena sobre propuesta de bases curriculares para la asignatura de lengua y cultura de pueblos indígenas de 1º a 6º año básico*, Ediciones

- de la División de Educación General, Subsecretaría de Educación, República de Chile, 2021.
- Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, *Cuaderno pedagógico de mapudugún*, Gobierno de Chile, Chile, 2020.
- Paillalef, José, *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios: psicología de la discriminación*, Editorial Catalonia, Santiago de Chile, 2018.
- Peña-Cortés, Fernando, Francisco Muñoz y Paulina Barrios, *Un modelo de retención universitaria de estudiantes de alto rendimiento escolar de la región de La Araucanía: el caso de los estudiantes mapuches*, Congreso Clabes IV, Medellín, Colombia, 2014. Disponible en <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1000.2014>.
- Peña, Noemí, y Ángel Pérez, “Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cílicos de formación basados en la investigación (*lesson study*). Estudio de un caso”, *Revista Complutense de Madrid*, vol. 30, núm. 2, 2019, pp. 569-587. Disponible en <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>.
- Pino-Sepúlveda, Miguel, Froilán Cubillos y Diego Pinto, “Towards an Evaluation in an Indigenous Context: The Case of a Mapuche School in Chile”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 3, 2022, pp. 91-109. Disponible en <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.6>.
- Plan de Desarrollo Educación Municipal, *Plan de Desarrollo Educación Municipal*, Ilustre Municipalidad de Padre Las Casas, 2016.
- Postic, Marcel, y Jean-Marie de Ketelle, *Observar las situaciones educativas*, Narcea Ediciones, España, 1992.
- Pozo, Gabriel, y Margarita Canio, *Wenumapu, astronomía y cosmología mapuche*, Editorial Ocho Libros, 2016.
- Pumacahua, Maribel, y Pilar Zeballos, “Prejuicios lingüísticos de los estudiantes peruanos bilingües universitarios hacia el quechua”, *Diálogo Andino*, núm. 67, 2022, pp. 183-193. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100183>.
- Quidel, José, “Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew”, en E. Antileo, L. Carcamo-Huechante, M. Calfio y H. Huinca-Piutrin (eds.), *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*, vol. 1, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, Temuco, 2015, pp. 1-50.

- Rivas, María, y Miguel del Pino, “Enseñanza del *mapuzugun* en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena”, *Educación*, vol. 32, núm. 62, 2023, pp. 185-203.
- Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Rodríguez-Cruz, Marta, “Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinociales: continuidades y cambios en la identidad cultural”, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 68, 2020, pp. 191-210. Disponible en <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4128>.
- Sabzalian, Leilani, *Indigenous Children’s Survivance in Public Schools*, Éditions Routledge, 2019.
- Sartorello, Stefano, “Milpas Educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, 2021, pp. 283-309. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100283&lng=es&tlang=es.
- Sibaja, Lorena, “Prácticas educativas hegemónicas y educación propia en comunidades indígenas versus universidad”, *Revista Cedotic*, vol. 8, núm. 1, 2023, pp. 157-184.
- Silva, Eliane, y Anderson da Cruz, “Gestão escolar na desconstrução do racismo pela escola”, *Revista Eletrônica Falas Breves*, vol. 10, núm. 12, 2023, pp. 87-99.

Pedagogías comunitarias interculturales: una propuesta desde el cabildo indígena kichwa de Sesquilé, Colombia

EDISON DANIEL MUÑOZ ORTÍZ¹

NANCY ELIZABETH WENCE PARTIDA²

Introducción

La inevitable presencia de la modernidad, con todo y lo que implica, ha logrado adentrarse hasta los lugares más recónditos del mundo y desde allí enquistarse. Con su arsenal ha logrado modificar prácticas, significados, simbolismos, creencias y conocimientos propios de diferentes culturas y grupos sociales. Y aunque efectivamente la intención de este texto no es satanizar todos los elementos que componen la modernidad, sí es importante reconocer que su brusca incursión ha llegado a significar el desplazamiento de formas de organización comunitarias, prácticas colectivas de trabajo y communalidad, así como formas de pensamiento ancestral, que no precisamente han sido construidas desde la epistemología occidental.

Uno de estos casos se puede observar en la realidad de una comunidad indígena kichwa con trayectoria migrante que desde hace más de 43 años vive en uno de los municipios del Altiplano cundiboyacense, en Colombia,

¹ Maestro en ambientes interculturales de aprendizaje y doctorante del Centro Universitario del Sur-Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: danupex10@gmail.com

² Doctora en ciencias antropológicas e investigadora, Instituto de Ecología, A. C./Centro de Estudios e Investigación en Biocultura, Agroecología, Ambiente y Salud, México. Correo electrónico: nancy.wence@inecol.mx

luego de haber salido de Otavalo, en la provincia de Imbabura, Ecuador. Los primeros adultos que llegaron a este territorio lograron construir desde un principio un camino de oportunidades económicas a partir de la elaboración, la distribución y la venta de productos textiles propios de la cultura otavaleña, que más tarde terminaría de integrar la hechura de productos de uso común para los colombianos; claro, a partir de la experticia de las y los kichwas en el tejido.

Una vez establecidas las redes de comercio a nivel nacional, los kichwas comienzan a constituirse como comunidad en el municipio de Sesquilé, allí donde precisamente son reconocidos, luego de un arduo proceso gubernamental, como cabildo indígena, en 2014. Este nombramiento del gobierno colombiano no sólo los reconoce como parte de la diversidad de grupos étnicos a nivel nacional, sino que también les otorga una serie de garantías; claro está, supeditadas al cumplimiento de normatividades internas que buscan, según el propio gobierno, garantizar que los elementos culturales de la comunidad pervivan en el tiempo.

Ahora bien, el establecimiento del cabildo, además de haber traído una serie de oportunidades a la comunidad —por ejemplo, tener acceso al presupuesto social participativo de la nación, o el hecho de contar con un acompañamiento de parte del Ministerio del Interior y de las dependencias que administran los recursos destinados a temas relacionados con la cultura—, también desató, debido a algunas malas interpretaciones de esos recursos, conflictos internos que acabaron por detonar, o contribuyeron a, una desarticulación comunitaria que desde años atrás venía provocando grandes vacíos debido a la ausencia de prácticas de socialización intergeneracional capaces de mantener y reproducir la cosmovisión andina propia del pueblo kichwa entre las diferentes generaciones que integran la comunidad.

En la búsqueda de alternativas comunitarias capaces de hacer frente al desplazamiento de conocimientos concretos sobre prácticas culturales, devenires históricos, procesos de movilidad migratoria, así como a la descomposición del tejido social comunitario causado por la ruptura y el claro distanciamiento de las partes que componen el cabildo indígena kichwa de Sesquilé, en Colombia, surge la oportunidad de construir, de la mano de un

grupo significativo de personas que lo componen, una ruta de procesos pedagógicos participativos con perspectiva intercultural en la comunidad.

Esta ruta se sustenta en el propósito de contribuir a la revitalización de los conocimientos colectivos que, debido a la falta de reciprocidad del conocimiento intergeneracional (Muñoz, 2024) y a la ausencia de mecanismos que las promuevan desde la educación escolarizada o desde las agendas culturales impulsadas por el gobierno, no han llegado a compartirse de manera espontánea entre adultos, jóvenes, niños y niñas de la comunidad.

Marco contextual: la comunidad kichwa en Sesquilé

Quienes forman parte de la comunidad de Sesquilé se asentaron hace poco más de 40 años ahí a partir de la llegada de unas cuantas personas. Su salida de Ecuador tuvo como propósito mejorar sus condiciones económicas, por lo que dieron continuidad a una de las condiciones que los caracteriza como kichwas otavaleños: salir a buscar rutas para el comercio de sus tejidos. En ese lugar se instalaron algunos de ellos y poco a poco fungieron como vínculos para que llegaran otros familiares y conocidos que venían de Ecuador.

A la fecha, en la comunidad viven alrededor de 90 personas, muchas de las cuales nacieron ya en ese territorio. Desde luego, Colombia no es el único destino de las y los otavaleños. Ordóñez (2008) se refiere a distintos países como lugar de destino, tanto de paso como de asentamiento, en la expansión de sus actividades comerciales. En este caso, aunque estas actividades son las principales, no son las únicas. Los otavaleños se han incorporado a la dinámica de la región, por lo que también se emplean como operarios de diversas empresas, en actividades de docencia y de comercio informal; mientras que los más jóvenes acuden a instituciones de educación básica o superior a otras localidades, incluida la ciudad de Bogotá.

Metodología: la ruta de la etnografía y del proyecto participativo

Este trabajo se gestó de forma participativa con la comunidad kichwa y respondió desde un primer momento a la necesidad de habilitar escenarios, herramientas y formas de vinculación que lograran fomentar la interacción entre iguales, con el objetivo de poder vislumbrar en las dinámicas comunitarias otras pedagogías posibles; unas que salieran de los moldes convencionales y claramente definidos por el sistema de educación tradicional o escolarizado, para transitar a otras un poco más situadas en la realidad por abordar. En ese sentido, fue necesario apelar a un modelo pedagógico intercultural enmarcado en una noción de educación comunitaria para generar desde ahí el afianzamiento y la revaloración de redes y vínculos cercanos, familiares, afectivos y emocionales, que tuvieran lugar en el sentipensar de las y los participantes.

Ahora bien, para poder entender el lugar en el que ha quedado, durante años, el valor de los conocimientos vivos en la memoria de los más adultos, y lo que esto ha significado en las rupturas de socialización en el interior de la comunidad kichwa, este trabajo tuvo que hacer una revisión exhaustiva de los hechos histórico-colectivos desde un tipo de investigación exploratoria con alcance explicativo. Al respecto, Hernández propone que en ésta, “como su nombre lo indica, su interés se centr[e] en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (2014: 77).

En el caso de este trabajo, la investigación exploratoria con alcance explicativo se puso en práctica precisamente para determinar y comprender las barreras que han impedido la transmisión de conocimientos entre adultos, jóvenes, niñas y niños de una manera más orgánica, teniendo en cuenta, además, que ésta no es una condición única de esta población, sino que está presente en otras que se consideran pueblos originarios o indígenas.

Aunque el planteamiento del problema se llevó a cabo a partir de un ejercicio de gabinete que se nutrió de la observación y la documentación bibliográfica, éste se replanteó en diálogo con los miembros de la comunidad

a partir de un diagnóstico participativo, teniendo en cuenta que, como señala Gasché, en estos ejercicios investigativos se hace indispensable “la adaptación continua y progresiva de la acción y los objetivos a las realidades descubiertas en la práctica” (2002: 214). En este caso, por ejemplo, el tema del desplazamiento de la lengua kichwa, que en el planteamiento original tuvo un lugar central, fue sustituido por la falta de reciprocidad y circulación del conocimiento entre las distintas generaciones o grupos de edad, lo cual resultó ser el problema prioritario para el conjunto de la comunidad. Así, se identificó una preocupación central por la continuidad como colectivo kichwa inscrito en calidad de cabildo indígena en Colombia, el país de acogida y de asentamiento.

En congruencia con esta forma de identificar el problema que debía ser atendido, se buscó dar continuidad a una forma colaborativa de hacer la investigación y la reapropiación del conocimiento con base en la horizontalidad, el diálogo y, en la medida de lo posible, la incidencia. Esta construcción metodológica tiene sus bases en las clásicas propuestas de investigación-acción participativa (Fals Borda, 1986) e investigación participativa (Batallán, 2020), así como en la etnografía colaborativa (Parody, 2022). En conjunto, estas aproximaciones metodológicas hicieron posible la coconstrucción del problema de investigación y la generación de propuestas y estrategias de trabajo en las cuales el sujeto de la investigación —la comunidad kichwa— estuvieron en el centro del proceso, incluso en la valoración del instrumento que se produjo en la etapa final.

Marco teórico y conceptual: del individuo a la comunidad en un proyecto de educación comunitaria

La aproximación teórica que dio cobijo a este trabajo tiene su anclaje en dos perspectivas que son complementarias para abordar el problema identificado en la comunidad de Sesquilé. La primera se sitúa en la interculturalidad crítica de Walsh (2010), en particular en lo referente al ámbito educativo, por lo que se tiene en cuenta que en la educación que han recibido los miembros

de la comunidad kichwa asentada en Sesquilé, así como en sus relaciones sociales, económicas y políticas con su entorno, ha predominado una relación asimétrica de poderes que permea todos los ámbitos de la vida. Así, aun cuando han logrado obtener el reconocimiento como cabildo indígena, no son ajenos a las estructuras de poder y de dominación que priman sobre los pueblos originarios de Colombia y de Abya Yala, ni de los estigmas y las vulnerabilidades que han marcado su trayectoria como comunidad migrante, por lo que así ha ocurrido en su entorno en Ecuador y en Colombia.

La segunda perspectiva emana de la propuesta de educación comunitaria que hace Huanacuni (2015) desde el pueblo aymara, no sólo por tratarse de un posicionamiento epistémico que tiene su centro en un pueblo originario o indígena, sino también porque al abordar el proceso educativo fuera del aula permite analizar y comprender el trabajo que se llevó a cabo en el cabildo indígena de Sesquilé que aquí nos ocupa. Una perspectiva como ésta hace posible la comprensión del problema identificado, pero también la puesta en marcha de acciones y estrategias que lo atiendan, como es el caso del instrumento que se diseñó con la intención de garantizar la compartición de conocimientos en el interior de la comunidad.

La propuesta de educación comunitaria frente a la enseñanza escolarizada

Desde un amplio conjunto de investigaciones se han documentado las formas de concreción que ha tomado el enfoque de la educación intercultural en América Latina en las últimas décadas en los diferentes niveles educativos (Walsh, 2005; Bertely, 2011; Dietz y Mateos, 2011), así como los retos, las barreras y las dificultades identificadas en su camino. Desde estas investigaciones se ha mostrado que esas formas de concreción han sido impulsadas principalmente por iniciativas *desde abajo* y, en mayor o menor medida, han incidido en las políticas y en los correspondientes sistemas educativos.

Paralelamente, también se ha constatado que en estos sistemas y en estas políticas educativas ha predominado la falta de pertinencia cultural y lingüística

para la población indígena (Schmelkes, 2003), así como la ausencia de una perspectiva intercultural para la no indígena (Bertely *et al.*, 2015). Esto no sorprende, pues este ámbito ha sido instrumentalizado como mecanismo de colonización y asimilación de los pueblos originarios a las culturas dominantes (Huanacuni, 2015). En este sentido, la población del cabildo que nos ocupa en este trabajo se encuentra ante una situación compleja, la cual, al mismo tiempo que la formación escolarizada que reciben niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo público en Colombia, no es culturalmente pertinente, pues en el interior de la comunidad no se han tejido lazos de forma orgánica para la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos que pueden circular en distintas direcciones entre sus miembros. En este contexto, nos preguntamos: ¿cómo se vive esta falta de compartición de conocimientos no sólo en su interior sino también en el contexto más amplio en el que vive la comunidad?

Los niños, las niñas y los jóvenes que forman parte del cabildo indígena kichwa de Sesquilé han recibido educación escolarizada en Colombia en un sistema que, de modo general, no se caracteriza por tener pertinencia cultural para los miembros de los pueblos indígenas originarios de este territorio; es decir, que no toma en cuenta los elementos del pueblo kichwa ni de los pueblos indígenas originarios de este país. Al respecto, aunque existen particularidades, esa situación no es exclusiva de este caso, sino que se trata de una característica de las políticas educativas en Abya Yala.

Desde luego, este sistema educativo tampoco ha sido situado con la intención de aportar elementos que permitan reconocer los conocimientos, la lengua y la historia que se guarda en la memoria de los miembros adultos y de los sujetos de mayor edad de este cabildo o de otras comunidades de migrantes asentadas en el territorio. De este modo, la falta de reciprocidad que se ha identificado en su interior se suma al hecho de que las y los miembros que forman parte del sistema educativo escolarizado, en sus diferentes niveles, reciben una formación que puede distanciarlos aún más de los vínculos comunitarios, así como de los dilemas, los conflictos y los acuerdos que se viven en su interior.

En este contexto, es acertado acercarnos a la posibilidad de trabajar en torno de propuestas educativas comunitarias que consideren los procesos de

enseñanza-aprendizaje no solamente desde las aulas y a partir de la relación maestro-estudiante, sino también fuera de ellas y con la participación de otros sujetos que forman parte de la vida comunitaria (Huanacuni, 2015: 161). La educación comunitaria, entonces, afirma el autor, no se basa sólo en la concepción occidental de la transmisión de conocimientos orientada en la idea del éxito de los individuos, sino también en la resolución de los problemas de la vida cotidiana.

La compartición de los conocimientos como estrategia de educación comunitaria

La comunidad indígena kichwa en Sesquilé, Colombia, reconocida como una entidad pública con ciertas características especiales, a cuya denominación, como lo establece el gobierno colombiano, se le asigna la categoría de cabildo indígena, ha venido organizándose de manera que gracias a los esfuerzos colectivos logró ser avalada como tal en 2014. Este nombramiento por parte del gobierno colombiano ha significado para la comunidad kichwa de procedencia ecuatoriana un puente hacia el establecimiento definitivo de esa migración transnacional que, en su caso, hace más de 40 años ha sido el motivo por el cual decidieron partir de Otavalo hacia Bogotá, y de ahí al municipio de Sesquilé, en Cundinamarca.

Ahondando en la memoria personal y colectiva de algunas niñas, niños y jóvenes de la comunidad, se corroboró el claro desconocimiento de las realidades históricas y culturales que por la falta de compartición de los conocimientos comunitarios ha abierto una brecha de socialización entre quienes conservan el conocimiento cultural en mayor medida, que son los adultos, y quienes aspiran a tener acceso al mismo: niños, niñas y jóvenes. Gutiérrez y Hernández (2013) reiteran que las narraciones construidas y compartidas con base en la reciprocidad del conocimiento intergeneracional son estrategias de enseñanza-aprendizaje que recrean la historia y la cultura a través de saltos en el tiempo, lo que ayuda a entender cómo la realidad del presente está permeada por los sucesos acontecidos en el pasado, que

es precisamente a lo que se apeló en esta apuesta pedagógica intercultural comunitaria.

Por supuesto, la ausencia de mecanismos que garanticen la compartición del conocimiento intergeneracional en el interior de la comunidad kichwa no puede leerse exclusivamente con base en la atribución de responsabilidades específicas a posibles actores de la comunidad, pues la misma práctica está eclipsada por fenómenos socioculturales, histórico-estructurales y patrones de la herencia colonial asentados en una propuesta de sociedad “ideal” más cercana a los modelos occidentales. De ahí que la reflexión en el interior del trabajo comunitario haya girado en torno de la desarticulación consensuada de esas estructuras y esos dispositivos de control (Walsh, 2010), claramente con una profunda fijación del conocimiento ancestral, en la que no cabía la participación de otra identidad diferente a la de los consagrados sabedores de la comunidad.

Ahora bien, ¿qué representa para la comunidad que los conocimientos históricos y culturales no se compartan en su interior? ¿Cuáles son las implicaciones de este problema para la comunidad? La garantía para la preservación y el mantenimiento de los significados y los simbolismos depende de las interacciones y de los propósitos de éstas para mantener viva la riqueza cultural y ancestral. Cuando la compartición del conocimiento intergeneracional se habilita, los vínculos humanos se fortalecen, de manera que la interacción entre iguales recrea posibilidades de encuentro con los otros, al tiempo que permite volcarse en la historia para revalorar los sentires individuales y colectivos de esa herencia cultural que a todos nos atraviesa (Soria, 2014).

El trabajo que se llevó a cabo con la comunidad de Sesquilé apostó por el diseño de estrategias situadas en la educación comunitaria que, para Huancuni (2015), no se orienta solamente al cambio en los contenidos sino también en sus estructuras. No obstante, aun cuando se tiene presente el ámbito de la educación escolarizada en el sistema público en Colombia e, incluso, en Ecuador, éste ocupa un lugar como referencia-marco y como contexto de vida de la población de la comunidad. La propuesta que se construyó estuvo orientada a la generación de estrategias situadas en los espacios de la vida

cotidiana y en los miembros de la comunidad de diferentes edades, no en las aulas.

Este es el sentido en el cual se retoma la noción de educación comunitaria con base en la propuesta específica del pueblo aymara que comparte Huanacuni y a la cual le confiere las siguientes características: se lleva a cabo con base en la identidad, es responsabilidad de todos, es permanente, es circular y cíclica, la valoración y la evaluación se llevan a cabo de forma comunitaria, parte de una metodología natural, es productiva, permite la expresión de las capacidades naturales, enseña nuevas capacidades y se produce en la lengua madre (2015: 163). En este proceso no ha sido posible ahondar en todas estas características, pero sí se retoma la mayor parte de ellas, especialmente las que tienen resonancia con las identificadas en los procesos de investigación-intervención en el ámbito de la educación intercultural que se han construido en otras latitudes. Un ejemplo de lo anterior es el de las milpas educativas (Sartorello, 2021), diseñado e implementado con una lógica comunitaria en diferentes estados en México.

En estas dos propuestas se pone de relieve el lugar de lo comunitario en los procesos educativos, teniendo en cuenta

la importancia de la comunidad en cuanto entramado de vínculos asociativos orientados hacia la construcción de un proyecto societal colectivo y de la educación comunitaria como proceso que confronta las tendencias modernizadoras e individualizantes de una escuela oficial que históricamente ha promovido la castellanización y la aculturación, fomentando valores alejados de los principios asociados a lo que distintos pueblos indígenas de Abya-Yala identifican con el término *buen vivir* [Sartorello, 2021: 286].

De ese modo, estas perspectivas teóricas dan sentido a la construcción de estrategias pedagógicas que parten de la comunidad, pues permiten poner el conocimiento y las narrativas de las personas en el centro, de manera que se aborden los problemas que los afectan como ente colectivo y se busca mejorar o transformar diversos aspectos de sus condiciones de vida.

Desarrollo: la educación comunitaria en la práctica

En el planteamiento de la investigación se tuvo la certeza de que el fenómeno integrador de esta iniciativa giraba en torno del diseño de una ruta de procesos pedagógicos participativos interculturales que coadyuvaran a impulsar las prácticas de reciprocidad del conocimiento intergeneracional en el interior del grupo participante. Por eso fue necesario estructurar el trabajo en distintos momentos de aprendizaje y participación comunitaria.

Primer momento: desenredar los hilos, hacer estambre, hilar

Esta etapa estuvo integrada por un trabajo de campo que se llevó a cabo en el interior de la comunidad kichwa de Sesquilé con el fin de realizar un reconocimiento previo de las situaciones socioculturales que se vivían allí a manera de diagnóstico, pero también para estrechar el vínculo y construir una relación de confianza. En principio, se buscó hacer visible la intención de generar propuestas colectivas de beneficio comunitario, lo cual tuvo un desarrollo adecuado, pues se pudo establecer un primer acercamiento con personas de la comunidad, así como conocer un poco de su día a día.

Desenredar hilos, hacer estambre e hilar son procesos que forman parte de esa metáfora que reúne algunas de las prácticas y las características culturales más significativas de la comunidad kichwa de Sesquilé, pues obedecen a un legado cultural arraigado al tejido y a la venta de textiles. Éste, como bien se pudo observar a lo largo del trabajo etnográfico que se realizó, tiene una importante carga simbólica e identitaria, pero escasa preservación o continuidad con los miembros más jóvenes de la comunidad.

El desenredar se entendió como el contacto directo con la comunidad y como la intención de revisar en qué estado se encontraban las relaciones sociales que se venían tejiendo o no en esta colectividad, teniendo en cuenta que ha sido parte de un proceso migratorio y de reterritorialización entre Ecuador y Colombia. Hacer estambre alude a la acción de encontrar camino y dirigir las intenciones de la comunidad para generar procesos participativos,

mientras que el hilar se entiende como la construcción de puentes de comunicación constantes, fuertes y duraderos con las y los participantes que pertenecen a diferentes grupos de edad.

Es necesario mencionar que en esta etapa tuvieron lugar actividades y situaciones que permitieron no sólo la inmersión con la comunidad sino también la exploración vivencial en todo su esplendor. Por ejemplo, se dio la oportunidad de participar en el alistamiento de un cerdo que luego sería el banquete de celebración para el cumpleaños de uno de los miembros de la comunidad y la ayuda en la gestión y la entrega de regalos que la gobernanza de Cundinamarca otorgó a niños y niñas por motivo de la celebración navideña de 2021. Ambas actividades terminaron de fortalecer los lazos de confianza y permitir nuevas experiencias en la investigación.

Segundo momento: hablando se recupera la historia

Una vez logrado el afianzamiento de las redes de comunicación con las y los miembros participantes fue necesario analizar cuáles eran las visiones personales y colectivas que se venían contemplando con respecto a tres elementos fundamentales que se debían problematizar y que tenían que ver directamente con ese desplazamiento de conocimientos y significados que no habían sido compartidos de manera recíproca entre los miembros de la comunidad kichwa.

Por ese motivo se aplicaron entrevistas semiestructuradas para sondear aspectos concretos en relación con la visión y la importancia que las y los participantes le otorgan a la reproducción y al mantenimiento de la lengua materna; los conflictos, los retos, los intereses y las oportunidades que se han ido construyendo desde la comunidad, y, finalmente, las concepciones identitarias que se han reafirmado a lo largo del tiempo con respecto al territorio que habitan.

La forma de abordar las entrevistas fue por medio de visitas personales y familiares a cada uno de los hogares que constituían el grupo participante. Como parte de esta etapa fue inevitable entender el proceso no como un acto

convencional en el que alguien pregunta y otro responde sino más bien como un ejercicio dialógico en el cual se pudo llevar a cabo una conversación guiada por la similitud de las experiencias que el investigador y los miembros participantes iban teniendo, sobre todo con base en la realidad migratoria vigente en sus vidas. También se destaca la apertura de los miembros de la comunidad, quienes a la hora de compartir sus sentires habilitaban el espacio con cualquier tipo de alimento que pudiese ser compartido. Este hecho, que nació de voluntades propias, forjó relaciones basadas en la horizontalidad del saber.

Tercer momento: las palabras y las memorias se hacen en círculos

El trabajo que se llevó a cabo en el segundo momento despertó un interés específico en las y los participantes sobre el potencial y el valor de las narraciones orales que se iban haciendo evidentes desde las experiencias de vida. Así fue como a través de un acto dialógico se logró llegar al consenso de aprovechar la profundidad y la riqueza de las narraciones orales para elaborar una compilación de memorias capaces de impulsar la revitalización de elementos propios de la cultura kichwa, además de reconstruir la ruta migratoria que siguieron hasta llegar a Colombia. Se acordó que esta compilación tomara la forma de una herramienta pedagógica y que no fuera únicamente digital para que los miembros de la comunidad de diferentes edades pudieran interactuar.

Lo primordial aquí fue desarrollar una estrategia de participación discursiva que promoviera la revitalización de los conocimientos intergeneracionales por medio de narraciones orales de parte de niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad kichwa. Se apeló a la ejecución de círculos de narraciones para afianzar las relaciones y ampliar la visión compartida de los temas por tratar. Primero se organizó un círculo general en el cual todas y todos pudieron expresar su sentir frente a experiencias puntuales sobre la migración, la identidad cultural, las actividades desarrolladas en el interior

de la comunidad, los significados y los simbolismos de algunos elementos culturales, y el uso de la lengua kichwa, entre otros.

Luego, en otra oportunidad, se concretaron círculos de narraciones por unidades familiares. Se visitó cada hogar por separado. Este ejercicio enriqueció todo el proceso porque hubo más fluidez en los discursos y se generaron situaciones de convivencia, nuevamente atravesadas por la compartición de alimentos que nunca faltaron para amenizar las actividades.

Esta tercera etapa fue fundamental, pues entre los participantes se habló de la importancia de no dejar perder esos conocimientos, recuerdos, anécdotas y testimonios que tanto bien le hacían a la comunidad, para después buscar la forma de revalorarlos de manera adecuada y accesible para todos y todas.

Cuarto momento: lo trenzado

Lo trenzado obedece a las dinámicas de participación que se pusieron en marcha para decidir colectivamente, desde el sentipensar de las y los participantes, qué era lo que se iba a construir con esas memorias orales y de qué manera se iba a hacer. Para eso se dispuso de un círculo de palabra en el cual cada quien eligió los testimonios personales que consideraba importante compartir. Posteriormente, fue esencial coincidir en que la forma física más adecuada de encaminar el trabajo logrado era un libro didáctico, pues, frente a otras estrategias de divulgación, era la que más probabilidad de uso aseguraba.

La elaboración de este libro didáctico implicó otorgar un sitio valioso a cada una de las narraciones, a las fotografías de estas personas y a sus intenciones de contribuir al reconocimiento de la comunidad y, por supuesto, de generar espacios de interacción con esas otras identidades que no han tenido tanto acercamiento con su legado ancestral, cultural e histórico.

Es necesario decir también que en el transcurso de las cuatro etapas que se desarrollaron a lo largo de dos años (de agosto de 2021 a agosto de 2023) de trabajo se llevó a cabo de forma permanente una reflexión y un diálogo

con las herramientas teóricas y conceptuales, lo cual permitió orientar la ruta metodológica y problematizar de forma crítica la realidad a partir de las nociones derivadas de la pedagogía intercultural.

Reflexiones finales

Haber apostado desde un principio del proceso por el trabajo pedagógico fuera del aula de clases convencional para experimentar otras formas de reflexionar, construir y significar el conocimiento, esta vez de la mano de los actores inmediatos, facilitó el desenvolvimiento de las dinámicas implementadas y fomentó con fluidez un acto dialógico horizontal sin jerarquías, en el cual las y los miembros de la comunidad participaron con libertad para expresar parte de su realidad y de su sentir.

Considerar la acción reflexiva no como un proceso lineal, ni mucho menos anclado a estándares de calidad con respecto a fines específicos de los objetivos propuestos a lo largo del proyecto, hizo que la riqueza del ejercicio, así como los intereses colectivos, giraran en torno de la reconstrucción de una historia con base en el influjo de muchas otras. De esta manera fue posible reconocer puntos de encuentro y desencuentro, los cuales fueron vitales para revalorar el sentido de esas experiencias migratorias y culturales, así como para trazar un camino más sólido a partir de los significados de la cosmovisión andina. Esto tiene una importancia vital para las y los miembros de la comunidad, pues dicha cosmovisión no se habilita de forma aislada, sino en el marco del reconocimiento que estos sujetos han obtenido como cabildo indígena en Colombia, y en el marco más amplio de formar parte de la modernidad latinoamericana.

La profundidad de la propuesta comunitaria en relación con la forma de presentar y, de alguna manera, compilar todo lo que se logró por medio de las actividades que se realizaron para quedar plasmadas en el producto final, un libro didáctico, respondió a esa necesidad de construir una herramienta que perdurara en el tiempo y que fuera capaz de fungir como puente de sensibilización, conocimiento, reciprocidad y otredad para con las infancias

y las juventudes de la comunidad, para las que están y para las que vienen en camino.

¿Qué se puede aprender en un espacio comunitario? ¿Qué hay de pedagógico en el intercambio de narrativas y en el conocimiento de la historia de una comunidad cuya ancestralidad se basa en trazar caminos alrededor del mundo? La revaloración de las narrativas personales y colectivas centradas en las experiencias de vida de los participantes habilitaron un escenario para que las y los participantes pudiesen reconocer el respeto, el orgullo y el sentido de pertenencia de su identidad, la cual, como bien lo mostraron los relatos, giraron en torno del hecho de asumirse pertenecientes a un pueblo originario y de llevar consigo la lucha de sus ancestros kichwas, pese a que su lengua ya no es hablada por la mayoría de sus miembros.

Los círculos de narraciones como técnicas de participación comunitaria fomentaron la socialización y ayudaron a despertar algunos valores propios de la práctica dialógica intercultural entre las y los participantes. Gracias a lo anterior fue más sencillo que se reconocieran entre iguales a partir del ejercicio de situaciones en las que pusieron a disposición el respeto, la empatía, la negociación bilateral y la comunicación asertiva. Desde luego, las diferencias que los separan también se hicieron presentes a lo largo de este proceso. Se trata de una pequeña comunidad kichwa reconocida como cabildo indígena en un país en el cual, en cierta forma, sigue vivo el sentido de comunidad; es decir, se reterritorializaron (Besserer, 2004), pero también son parte del mundo moderno que habitamos cotidianamente y en su interior los conflictos no son ajenos.

El proyecto en cuestión permeó la vida de las y los participantes al grado de que se generó un cuestionamiento propio de su posicionamiento en el mundo, de la importancia de sus conocimientos, de la necesidad de reconstruir la historia oral migratoria y, claro, de la urgencia de reflexionar sobre el valor y el significado de las identidades individuales, colectivas y culturales, así como del sentido que tiene el territorio y la lengua. La herramienta dialógica que se construyó como parte de este proceso de educación comunitaria no incidió de manera directa en la transformación del sistema educativo; ése no era su objetivo ni su alcance. Sin embargo, sí logró despertar

intereses, preguntas y responsabilidades en torno de la identidad y de las formas de trabajarla a partir de estrategias pedagógicas con los miembros de diferentes edades de la comunidad. Sin duda, es una experiencia que en cierta medida libera mentes (Huanacuni, 2015) y se encamina hacia la reflexión en torno de la idea del buen vivir (Sartorello, 2021).

Bibliografía

- Batallán, G., “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”, *Revista de la Academia*, vol. 30, Buenos Aires, 2020, pp.199-219.
- Bertely, María, “Educación superior intercultural en México”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, México, 2011, pp. 66-77, 2011.
- Bertely, María, et al., “Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas”, *Desacatos*, núm. 48, México, 2015, pp. 6-11.
- Besserer, F., *Topografías trasmisionales: hacia una geografía de la vida trasmisional*, UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdés, México, 2004.
- Dietz, Gunther, y Laura Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2011.
- Fals Borda, O., “La investigación-acción participativa: política y epistemología”, en A. Camacho (ed.), *La Colombia de hoy, sociología y sociedad*, Fondo Editorial Cerec, Colombia, 1986, pp. 21-31.
- Gasché, J., “Criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXIII, núm. 91, México, 2002, pp. 193-234.
- Gutiérrez, Marta, y Daniel Hernández, “Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario”, *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 55, 2013, pp. 135-145. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/271050/368933>. Consultado en enero de 2024.

- Hernández, R., *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill, México, 2014.
- Huanacuni, F., “Educación comunitaria”, *Integra Educativa*, vol. vii, núm. 4, Bolivia, 2015, pp.159-168.
- Muñoz, O., “Narrativas testimoniales como impulso para la revitalización de la historia migratoria y cultural”, *Cuadernos del IESAL*, vol. 1, núm. 23, 2024, pp. 1-15.
- Ordóñez, A., “Migración transnacional de los kichwa otavalo y la fiesta del Pawkar Raymi”, en G. Herrera y J. Ramírez (eds.), *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*, Flacso-Sede Ecuador/Ministerio de Cultura del Ecuador, Ecuador, 2008, pp. 69-89.
- Parody, V., “Etnografía colaborativa, investigación acción participativa y participación radical en contextos de racialización”, *Tabula Rasa*, núm. 43, 2022, pp. 195-222.
- Sartorello, S., “Milpas Educativas: entramados sconaturales comunitarios para el buen vivir”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, 2021, pp. 283-309.
- Schmelkes, S., “Educación superior intercultural. El caso de México”, conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los caminos a la educación superior”, Ford Foundation/ Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara/ANUIES, 17 a 19 de noviembre de 2003. Disponible en https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educación%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20México_Sylvia%20Schmelkes.pdf. Consultado en febrero de 2024.
- Soria, N., “Recuperación de la memoria histórica y construcción identitaria: una contribución desde el diálogo intergeneracional”, tesis de licenciatura en psicología, Universidad de la República, Uruguay, 2014.
- Walsh, C., “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, Perú, 2010, pp. 75-96.
- , *La interculturalidad en la educación*, UNICEF/Ministerio de Educación del Perú, Perú, 2005.

Las prácticas sociales del lenguaje, enfoque para el desarrollo de aprendizajes língüísticos y culturales contextuales de los estudiantes

EDGAR FEDERICO PÉREZ MARTÍNEZ¹

Introducción

Por ser México uno de los países considerados megadiversos, pluriculturales y multilingües, “ocupa, en el continente americano, el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país” (Inali, 2010). La población indígena estimada en el país, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, es de 7 364 645 personas de tres años y más, hablantes de alguna lengua indígena, lo que equivale a 6.1% de la población total de ese rango de edad, de la cual 51.4% (3 783 447) eran mujeres y 48.6% (3 581 198) eran hombres (Inali, cit. en INEGI, 2021, p. 2).

En Chiapas existen 11 lenguas originarias mayas y la lengua zoque. Empero, la atención de las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios ha sido con un enfoque integracionista y asimilacionista de la diversidad lingüística y cultural, por lo cual se generaron diferentes orientaciones pedagógicas en la educación de los pueblos originarios, transitando la implementación de políticas educativas desde el indigenismo integracionista, el

¹ Profesor investigador de la Universidad Intercultural de Chiapas, México. Correo electrónico: edgar.perez@unich.edu.mx

modelo de educación bilingüe bicultural de transición sistemática de la lengua materna al español, hasta las políticas del llamado “reconocimiento y enriquecimiento” intercultural, aun con vacíos paradigmáticos en la integración de una política y un modelo educativos.

Por lo anterior, este capítulo retoma las prácticas sociales del lenguaje y las prácticas culturales que se mantienen en los entornos comunitarios. En el medio ecológico se produce la convivencia entre el hombre y la mujer con la naturaleza y el pensamiento y se establecen geografías epistemológicas que propician el desarrollo de una filosofía y una lógica propias para entender y explicar las realidades de los pobladores de herencia maya tsotsil.

Desde la Universidad Intercultural de Chiapas realicé la coordinación de la investigación, la documentación y la sistematización de prácticas culturales y sociales del lenguaje en cuatro comunidades lingüísticas: tseltal, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al.

Este proyecto recuperó diferentes prácticas culturales que prevalecen en los pueblos originarios y que involucran prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo con el enfoque de parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena. El lenguaje implica un sistema de comunicación mediante códigos establecidos que integran formas de habla, discursos, esquemas epistémicos y conceptualización e interpretación del contexto y la realidad circundante, además de referentes simbólicos, creados y recreados en formas singulares de comunicación con el entorno cosmogónico, como los rezos. Todos estos aspectos derivan de múltiples lógicas cognitivas que permiten al sujeto como agente entender e interactuar en los diferentes ámbitos del grupo cultural y lingüístico al que pertenece.

De ahí la importancia de retomar la lengua y las prácticas culturales y sociales que propician la recreación del lenguaje en sus diversas formas y con diferentes propósitos comunicativos, sociales y comunitarios (Pérez, 2021).

Al ser recuperadas y documentadas mediante la investigación, esas prácticas potencialmente constituyen la base epistemológica y cognitiva del desarrollo de contenidos educativos emanados de la cultura, el contexto y la lengua que da sentido al aprendizaje del infante.

Metodología

La metodología de investigación que se utilizó en este trabajo implicó en principio una descolocación de los métodos de investigación cualitativa positivistas, en ese sentido, plenamente científicos.

La labor realizada en la investigación de prácticas sociales del lenguaje en Chiapas, con las lenguas originarias tseltal, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al involucró un proceso de discusión y modificación epistemológica respecto de los métodos de investigación de las ciencias formales. El aspecto formal ontológico y epistemológico que prevalece en la investigación y en las ciencias en la actualidad propicia la separación entre el objeto de estudio y el investigador, con el fin de establecer cualitativamente la objetividad y la veracidad del fenómeno o el dato por investigar.

La mirada establecida en la investigación con base en los marcos formales de quienes fomentan este quehacer con rutas convencionales, acompañadas de la formulación de supuestos o hipótesis que deben ser contrastadas con la realidad, es limitada, debido a que en la mayoría de los casos se presentan imponderables culturales y lingüísticos que, al no ser comprendidos desde su dimensión y su sentido filosófico, lógico y epistemológico, se convierten en metarrelatos sujetos de interpretación, subinterpretación o infrainterpretación que reducen heurísticamente las múltiples realidades y su acontecer dinámico.

Al reflexionar con los compañeros tseltales, tsotsiles, ch'oles y tojol-ab'ales sobre esta situación naturalizada de los métodos de investigación formales, surgió el cuestionamiento acerca de si retomaríamos alguna de estas rutas, en especial para realizar el diseño de la investigación y documentar las prácticas culturales y sociales del lenguaje en los contextos comunitarios.

Se analizó conjuntamente con los equipos otra manera de llegar, reencontrarse y vivenciarse en la comunidad para generar un proceso de revinculación que permitió situar miradas endógenas en la indagación, el diálogo y la activación del rememoramiento de prácticas culturales que en las comunidades ha tenido una larga historia de desarraigado, ya que con el paso de las generaciones estas prácticas se van volviendo ajenas hasta llegar a convertirse en

reductos o supervivencias culturales. Sin embargo, hubo dudas sobre cómo se iba a “investigar” en la comunidad y cuál era el “papel” que deberían asumir los docentes. Si el papel del clásico investigador o si debían retomarse las formas de diálogo de las comunidades indígenas. Por eso, las rutas que se fueron descubriendo dieron pauta a las formas específicas de los investigadores de llegar a la comunidad de origen y revincularse con ésta.

Cada comisión sopesó que, si bien las técnicas cualitativas de investigación constituyen un referente metodológico que permite el registro, la categorización y la clasificación de la información, era necesario pensar con base en otras lógicas los aspectos que se abordarían en las comunidades, además de que deberían tener otro sentido, lo que implicó una negociación “epistemológica” con las tradiciones investigativas. Eso permitió una mejor comprensión de las “maneras comunitarias propias” de acercamiento e integración de la colectividad.

Cada comisión nombró y visualizó su ruta de indagación. La búsqueda se realizó reflexionando desde la lengua originaria. Aun cuando ése era el ejercicio se presentaron algunas inquietudes: ¿cómo iniciar un diálogo con la comunidad?, ¿qué debía observarse?, ¿cómo registrarlo?, ¿de qué modo saber qué tipo de “formato oral” se presentaría en la comunidad?, ¿cuánto tiempo era necesario para dialogar y llevar a cabo el registro de la práctica cultural?, ¿cómo favorecer la confianza con los actores de la comunidad de modo que no se generara recelo que pudiera limitar las indagaciones?

En sesiones plenarias, conjuntamente con las comisiones, se obtuvieron las respuestas, ya que cada grupo lingüístico posee sus formas de dialogar y de abrir la conversación, para lo cual se necesita —por ejemplo entre tseltales y tsotsiles— el *ch'abajel* (presente u ofrenda para silenciar), el *majtanil* (obsequio) o el *sjamelal ti'* (alimento o bebida para abrir el diálogo) con el que se llega a un lugar con la finalidad de propiciar la cortesía, indispensable para iniciar y abrir un diálogo, ya que el tiempo que se requiere para entablar una conversación en la comunidad y en los contextos orales puede ser muy amplio. Si se requiere que sea lo más natural posible, no se debe apresurar a los actores de la comunidad, quienes pueden ser: servidores comunitarios, principales, abuelos, abuelas, personas de edad madura, alfareras,

parteras, agricultores, sobadores, hueseros, pulsadores, comerciantes, niños, niñas, entre otros.

Las rutas fueron pensadas en función de los formatos de las prácticas culturales y sociales del lenguaje, debido a que en las comunidades comúnmente éstas son orales y es posible encontrarlas en los rezos, en las formas comunicativas específicas de la asamblea comunitaria, en los diálogos, en las ceremonias, en los consejos y en la tradición oral.

Los aspectos metodológicos que se abordaron se relacionaron, a su vez, con las formas de aprendizaje de las comunidades, como ya se mencionó: llegar, entrar, estar, integrarse, compartir, devolver y participar.

Fue indispensable que en todo momento los investigadores fueran respetuosos de la gente, de sus tiempos en su hogar o en sus espacios, mostrando una actitud no “invasiva” y, más bien, integrada al contexto de estudio. De esta manera se programaron salidas a diferentes comunidades. No obstante, el hecho de reencontrarse con la comunidad constituyó un desafío, porque, aun cuando los docentes bilingües son originarios de esas comunidades, durante mucho tiempo han estado fuera de ellas, participando de manera periférica en la vida intercomunitaria.

Por eso, desde nuestra postura metodológica, las comisiones llegaron a la conclusión de que los docentes-investigadores iniciaran su vinculación, sin acompañamiento de tutores o coordinadores académicos, para no generar una intromisión excesiva en las actividades cotidianas de las comunidades. De esta forma lograron realizar registros de prácticas culturales importantes que afortunadamente siguen vigentes, a pesar de los cambios vertiginosos de las sociedades indígenas provocados por la globalización y el modelo económico neoliberal.

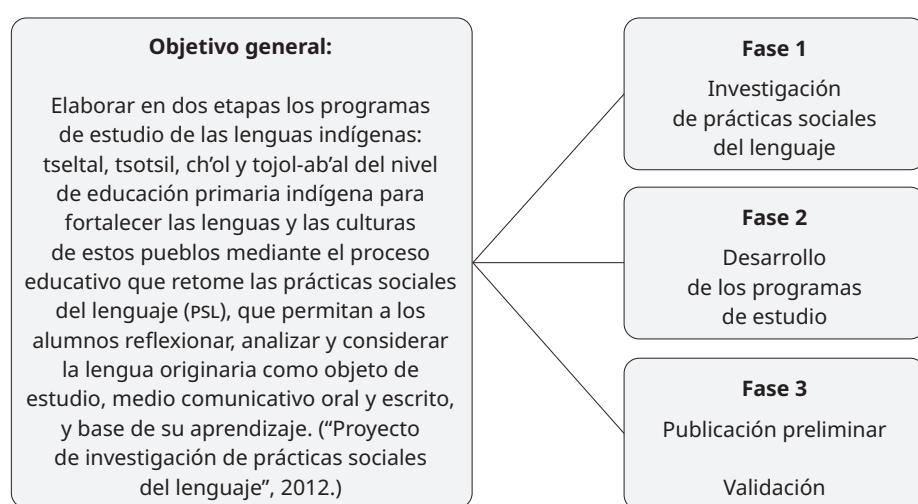
Las comunidades, al constatar que los docentes acudían a reaprender los saberes y los conocimientos locales, los interpelaron; sin embargo, al comprender que sus conocimientos podrían ser incorporados a la escuela como temas de enseñanza que permitirían valorar sus prácticas culturales y sociales del lenguaje, aceptaron que se registraran sus valiosos conocimientos presentes en ceremonias como *sk'anel kuxlejal* (pedir por la vida comunitaria) o *ak'mantal* (saber dar consejos a la familia), su sabiduría acerca de

ity'äñäntyel isiñalel lukum (la curación de la picadura de serpiente) —que implica, además de un ritual de curación, un lenguaje y un discurso que invocan a la madre naturaleza para fortalecer la fuerza de las plantas curativas— o sus saberes y sus experiencias en relación con la lectura del tiempo para la siembra del maíz, que requiere diferentes consideraciones culturales propias que conforman geografías vitales situadas de conocimiento inmerso en el lenguaje ceremonial, coloquial, descriptivo y narrativo de las cuatro lenguas originarias que aborda este estudio.

En el aspecto operativo, la ruta que se estableció para integrar los equipos y las comisiones de trabajo se presenta en el diagrama 1.

En él se muestra cómo se determinaron las fases que figurarían en el desarrollo de nuevos programas educativos partiendo de la integración de los

DIAGRAMA 1. Etapas para el desarrollo de programas de estudio de educación bilingüe e intercultural



FUENTE: "Proyecto de investigación de prácticas sociales de lenguaje para la elaboración de programas de estudios en las lenguas tseltal, tsotsil, ch'ol y tojolabá'l de educación primaria indígena en Chiapas", DGEI-DEI-UNICH, México, 2012.

equipos de trabajo, que en este caso estuvieron conformados por docentes bilingües de educación básica. Por medio de un proceso de selección y de entrevistas se valoraron sus competencias gramaticales en su lengua y su proficencia lingüística.

Posteriormente, se comisionó a 24 profesores bilingües para realizar actividades de investigación, documentación y sistematización de las prácticas culturales y sociales del lenguaje. Se integró a seis en cada comisión, considerando la presencia de docentes con diferentes variantes lingüísticas de las cuatro lenguas que se abordan en esta investigación.

Es importante mencionar que estas comisiones de trabajo a su vez tuvieron un asesor pedagógico, experto en la investigación social y hablante de la lengua originaria del equipo docente investigador.

Los resultados del estudio y la sistematización de las prácticas sociales del lenguaje derivaron en la integración de cuatro documentos descriptivos de prácticas sociales del lenguaje de cada una de las lenguas: tseltal, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al, clasificadas en ámbitos de primero, segundo y tercer ciclo de primaria indígena.

Marco conceptual

Para el abordaje de la investigación de las prácticas culturales y de las prácticas sociales del lenguaje, con base en reuniones reflexivas con los docentes, se plantearon de manera empírica los temas culturales que cada grupo lingüístico había clasificado.

Asimismo, se retomaron conceptos de esas prácticas, que Lacasa define de la siguiente manera:

Las prácticas reflejan o identifican un orden social y moral, y aportan una base para conocer las creencias y los valores de quienes actúan. En este sentido, las prácticas no son neutrales, sino que están cargadas de ideas acerca de lo que es natural, maduro, moralmente correcto o estéticamente agradable. Compartirlas contribuye a crear en el grupo una conciencia de identidad [Lacasa, 2001, p. 19].

Las prácticas que se desarrollan cotidianamente en un contexto cultural “reflejan” un orden social-comunitario y colectivo y generan conductas que son transmitidas y aprendidas mediante la lengua, el lenguaje y la interacción simbólica de los sujetos:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar [DGEI, 2011].

Las prácticas sociales del lenguaje, como se menciona en la cita anterior, son “pautas” culturales que bien pueden entenderse como las acciones comunitarias que realizan las colectividades y que involucran un sistema de conocimientos que se recrean y que pueden presentarse como formas de interacción física entre los sujetos. A su vez, implican una interacción simbólica, por las diversas formas comunicativas orales y prácticas que “tienen una finalidad comunicativa”; es decir, intrínsecamente poseen un propósito colectivo comunicativo.

En el caso de las comunidades hablantes de la lengua tsotsil, han sobrevivido diversas prácticas culturales tanto en los períodos de colonización, como en la era de las políticas modernizadoras y del indigenismo. En ese sentido, los sistemas de conocimientos de las poblaciones de herencia maya no fueron completamente asimilados ni desplazados.

Las prácticas sociales del lenguaje enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Éstas comprenden y establecen las regulaciones sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua; comentar lo que otro

dice, intercambiar información, expresar una opinión o punto de vista; leer, interpretar, comunicarse a distancia a través de un texto impreso o electrónico; escribir, estudiar y compartir los textos, y participar en eventos comunicativos formales, entre otros modos de interacción posibles [DGEI, 2011].

Las prácticas sociales del lenguaje y sus ámbitos para la clasificación de contenidos educativos

De acuerdo con lo que plantean los parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena, las prácticas sociales del lenguaje se organizan de acuerdo con sus ámbitos de uso, comunicación, lenguaje y modos de interacción presentes en los pueblos indígenas.

Los contenidos generales que se proponen para orientar la elaboración de los programas de estudio por lengua se organizan en cuatro grandes categorías:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas a la vida familiar y comunitaria.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas a la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas a la vida intercomunitaria y a la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas al estudio y la difusión del conocimiento (DGEI, 2011, p. 16).

Esta organización de los contenidos surge del sentido que poseen las prácticas sociales del lenguaje en la vida social y cultural de los pueblos indígenas, así como del análisis de las reglas y los modos de interacción entre las personas y los textos orales y escritos, y a través de ellos mismos [DGEI, 2011].

Cada uno de estos ámbitos se refiere a múltiples contextos en los que se generan, propician y usan los lenguajes. De manera sintética, la tabla 1 aborda esos parámetros curriculares.

TABLA 1. Contenidos generales por ámbito de aplicación

	Ámbito	Descripción
1	Ámbito de la vida familiar y comunitaria	<p>[...] Los niños participan en las diferentes situaciones de interacción de acuerdo con las pautas culturales y verbales de su comunidad.</p> <p>En el ámbito familiar y comunitario se promueve el fortalecimiento de la identidad personal y cultural, así como la autoestima y la autonomía necesarias para el desarrollo de la capacidad de expresar opiniones sobre asuntos que les atañen y competen. Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito están relacionadas con prácticas que rigen la vida de una comunidad, transmitidas de generación en generación.</p> <p>[...] Incluyen una gran variedad de formas discursivas como, por ejemplo, el lenguaje ritual que se utiliza en la ceremonia con la madre naturaleza, ritual que se convierte en un conocimiento sagrado que se celebra, agradece y respeta; o las formas de expresión utilizadas en las asambleas comunitarias en donde las personas exponen asuntos y problemas, lo cual requiere hacer uso de sus capacidades de buen orador recurriendo a sus mejores recursos discursivos y siguiendo las reglas de interacción pertinentes a las normas sociales del lenguaje. Otra práctica significativa para la vida familiar y comunitaria la ilustra el discurso de los consejeros, los cuales tienen un papel central en el equilibrio de la relación entre las personas para mantener la armonía [...] para que lleven una vida acorde con los valores culturales de su comunidad.</p>
2	Ámbito de la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos	<p>Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito tienen el propósito de familiarizar a los niños con la visión del mundo de su pueblo a través de narraciones orales, ya que en ellas se transmiten y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones. Las narraciones orales encierran experiencias acumuladas de manera colectiva por un pueblo, por lo que tienen un alto significado en la enseñanza. Por medio de éstas se forma a los niños y jóvenes de acuerdo con la interpretación y la explicación de la realidad natural y social de cada pueblo.</p> <p>[...] Los discursos en las grandes solemnidades con motivo del nacimiento o de la muerte, las rondas, cantos, adivinanzas, rimas, juegos de palabras, son diversos recursos literarios, como las metáforas características de las lenguas indígenas. Todo esto tiene una función educativa que contribuye a integrar a los niños a su propia cultura, y contribuye también a que los niños exploren la variedad de manifestaciones literarias orales que se practican en su entorno.</p>

3	Ámbito de la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos	<p>Apreciar la diversidad cultural y lingüística del país permite a los niños comprender que su lengua es una de las tantas lenguas del país y del mundo, con el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. El conocimiento de la diversidad lingüística favorece la interculturalidad y combate los prejuicios que sustentan la discriminación, al mismo tiempo que rechaza el concepto de lengua indígena como lengua inferior, sin escritura o sin gramática.</p> <p>[...] Las lenguas indígenas poseen variantes dialectales; por tal razón, existen usos sociales y palabras distintas para nombrar las cosas. Las lenguas no son homogéneas, sino que están formadas por una gran cantidad de variantes de usos sociales y léxicas. Para que los niños sean capaces de interactuar en sus variantes y en otras de su propia lengua se requiere rebasar la frontera dialectal y ampliar las redes de comunicación. Por tanto, los niños deberán conocer otras variantes de su lengua y ser capaces de comprenderlas oralmente y por escrito.</p>
4	Ámbito de estudio y difusión del conocimiento	<p>Las prácticas sociales del lenguaje persiguen generar las condiciones para que los niños aprendan a estudiar y sean cada vez más autónomos en la producción e interpretación de textos, así como para que sepan planear, revisar y elaborar versiones finales de sus textos. Una de las tareas de este ámbito es garantizar la producción de textos que circulen en el contexto escolar y comunitario, así como elaborar diversos tipos de textos e integrarlos en la biblioteca escolar para que sean consultados. En la producción de textos participará el colectivo escolar: todos deben escribir para que haya materiales de consulta en el aula y la escuela.</p> <p>Las prácticas sociales del lenguaje de este ámbito apoyan a los niños a mejorar su desempeño escolar mediante la producción de escritos propios de la vida escolar, así como la presentación oral o escrita de sus productos escolares [...]</p>

FUENTE: Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena, 2011, pp. 16, 17 y 18.

De esta forma se clasifican las prácticas sociales del lenguaje, para luego ubicarlas de acuerdo con su naturaleza comunicativa y su contenido de aprendizaje en niveles educativos de primero y hasta sexto grado.

A continuación abordaré una de las prácticas sociales del lenguaje, estudiada por Mariano Ruiz Lunes, profesor bilingüe hablante de tsotsil y español. Dicha práctica consiste en describir el *bolomajel* (comercio) en los pueblos indígenas.

En la compilación de las prácticas sociales del lenguaje se estableció una clasificación, por un lado, para saber el tipo de práctica cultural que se estaba registrando y, por otro, para identificar el discurso que contiene el diálogo que se propicia en la vida cotidiana de los tsotsiles al realizar el *bolomajel*.

En consecuencia, se fijaron ciertos criterios que permiten establecer la “justificación” de la práctica cultural y social del lenguaje, identificada en el contexto comunitario:

En los pueblos originarios tienen sus propias maneras de usar las palabras para dar a conocer los productos que ofrecen a los habitantes, ya sea para vender o intercambiarlas; en la lengua indígena se expresan palabras que transmiten la cantidad y forma del objeto, por ello es de vital importancia introducir estos conocimientos en las aulas para que los niños y las niñas conozcan, analicen y describan las expresiones. Al usar correctamente las palabras que se expresan al vender un producto, implica conocer el lenguaje que se emplea para negociar, intercambiar, promocionar y ofrecer una mercancía; por lo tanto, se ubicó un primer ciclo en el ámbito del estudio y la difusión del conocimiento [Ruiz, 2013].

Es importante analizar el planteamiento del profesor Mariano Ruiz Lunes, integrante de la comisión tsotsil de investigadores de prácticas sociales del lenguaje, sobre el diálogo que tiene lugar en el comercio durante los días de plaza, regularmente sábados o domingos: “Implica conocer el lenguaje [...] para negociar, intercambiar, promocionar y ofrecer una mercancía” (Ruiz, 2013). En tsotsil, para referirse a objetos redondos o alargados, o a unidades de medida como puños, montones o manojo, se utilizan diversos clasificadores de forma. De ahí la relevancia de esta práctica cultural.

Para abonar al entendimiento del contexto cultural en el que se sitúa esta práctica social del lenguaje, el profesor Ruiz realizó la siguiente descripción:

Esta práctica cultural de *b'olomajel ta jlumaltik* (el comercio en los pueblos) es una práctica que se realiza en la comunidad; en algunos lugares se practicaba el trueque [...] el intercambio de un producto comparando la equivalen-

cia con el otro [...] En la actualidad se ha venido realizando esta práctica cultural con el fin de obtener recursos económicos y poder comprar otros productos [...] por ello surge el comercio [...] Tanto hombres, mujeres, jóvenes y niños van adquiriendo las formas de ofrecer los productos a través de la práctica comunicativa como los anuncios de manera oral mencionando en cada uno de ellos las formas, clases y cantidades que se promocionan [...] En el *b'olomajel* existe un respeto según las jerarquías sociales y culturales de producción; si es un niño [el] que está vendiendo, las formas de dirigirse son de distintas maneras, y si es un anciano [...] implica saber hablar con mucha reverencia en la forma de solicitar o de vender [Ruiz, 2013].

Los conocimientos involucrados en el contexto social y comunitario tsotsil, en prácticas culturales como el *bolomajel*, propician, además del comercio, el uso del lenguaje que tiene marcas de cortesía distintas de acuerdo con las generaciones y las jerarquías sociales. Asimismo, en el lenguaje tsotsil se establece una construcción sintáctica y semántica diferente a la del español. Para nombrar las clases y los tipos de productos alimenticios, por ejemplo, se emplea un sistema clasificatorio de forma y de cantidad. Estos conocimientos generan una relación y una asociación cognitiva entre el sujeto, su pensamiento, su entorno y su contexto, como sugiere Roggof:

Es esencial considerar las actividades cognitivas de los individuos en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento. La herencia humana es importante por el patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con la ayuda de sus cuidadores y la compañía de sus iguales [Roggof, 1993, p. 71].

La práctica cultural del *b'olomajel tajlumaltik* y el diálogo que se genera se ejemplifica en la tabla 2: un *K'op a'yej* (discurso) asociado a la práctica del *bolomajel*.

En esa tabla se presenta el discurso de manera breve, en tsotsil y en español, cuyo saludo inicial utiliza las formas de cortesía y de comunicación entre pares. Este diálogo se genera en el mercado en determinados días de plaza, por eso no es un diálogo formal.

TABLA 2

Tsotsil	Español
<p><i>Mi li'ote, Li'une</i></p> <p><i>Mi la tal ta chonolajel, Li tal, k'usi me chbat tana.</i></p> <p><i>Mu jna'chkale, k'usitik ja kuchojtal.</i></p> <p><i>Oy me ajan, napux, ch'umte', mail, nich'im, oy valek xtok.</i></p> <p><i>Mi muxa abolaj xa cholbun ka'i, k'uxitik stojol cha chon jujutos li ab'olomale.</i></p> <p><i>Lek oy ti mi jech chak'an.</i></p> <p><i>Li ajane ja' oxib pexu jch'ix, li napuxe ja' pxeutik jchuk, li ch'umte'e ja' lajuneb pexu jsop, li maile ja' vo'lajuneb pexu jbej, li vale'e ja' vo'ob pexu jtel.</i></p> <p><i>Ali nichime ja' oxvinik jyom, yu'un tik'il vo'ob rosina. Ja'nome jech ti kuni bolomale.</i></p> <p><i>Mo'oj lek oy la jka'i, bats'i kolaval ta jmek.</i></p>	<p>Estás aquí Aquí estoy</p> <p>¿Viniste a vender?</p> <p>Sí vine, ¿qué vas a llevar?</p> <p>No sé, ¿qué traes de vender?</p> <p>Tengo elotes, nabos, chayote, calabaza, flores y también cañas.</p> <p>¿Me harías el favor de decirme el precio de cada cosa que vendes?</p> <p>Si así lo quieres, está bien.</p> <p>El elote cuesta tres pesos uno, el nabo está a peso cada manojo, el chayote a diez pesos el montón, la calabaza cuesta quince pesos la pieza, la caña cuesta cinco pesos la vara.</p> <p>La flor cuesta sesenta pesos el manojo porque tiene cinco docenas.</p> <p>Eso es toda mi mercancía.</p> <p>Muy bien, ya escuché, muchas gracias por todo.</p>

FUENTE: elaboración propia con base en el texto del profesor Mariano Ruiz Lunes, 2012.

TABLA 3. Análisis del discurso asociado al *bolomajel*

Análisis del discurso	
<p>El discurso empieza con un saludo que se profiere de la siguiente manera:</p> <p><i>Mi li'ote, li'une, mi la tal ta chonolajel, li tal k'usi me chbat tana.</i></p> <p><i>Mu jna'chkale, k'usitik ja kuchojtal</i></p> <p>Estás aquí, aquí estoy, ¿viniste a vender? Sí vine, ¿qué vas a llevar? No sé, ¿qué traes de vender?</p>	<p>Posteriormente, el discurso enumera todos los productos que se comercian:</p> <p><i>Oy me ajan, napux, ch'umte', mail, nich'im, oy vale xtok.</i></p> <p>Tengo elotes, nabos, chayote, calabaza, flores, y también cañas.</p>

FUENTE: elaboración propia con base en el texto del profesor Mariano Ruiz Lunes, 2012.

En la tabla 3 se realiza un análisis del discurso, de acuerdo con la comisión tsotsil.

Por ser los participantes en este diálogo dos personas de la misma edad, el saludo inicial está imbuido de respeto y cortesía. Como puede constatarse en la columna derecha de esa tabla, el vendedor enumera los productos que ha llevado para vender, que menciona de forma general, pues aún no recurre al uso de clasificadores de forma.

En la tabla 4 se puede observar cómo las especificaciones de los productos en tsotsil recurren a los clasificadores de forma y a las unidades de medida.

TABLA 4. Análisis del uso de los clasificadores de forma

Análisis del discurso	
Cuando la persona termina de ofrecer los productos de manera oral, entonces especifica los precios, las cantidades y las formas de cada uno de ellos:	La palabra <i>jch'ix</i> indica una medida no convencional o la forma alargada de un objeto, lo que significa que se describe la forma del objeto que se vende.
<i>Li ajane ja' oxib pexu jch'ix, li napux ja' pexutik jchuk, li ch'umte'e ja' lajuneb pexu jsop, li maile ja' vo'lajuneb pexu jbej, li vale'e ja' vo'ob pexu jtel.</i>	<i>Li ajane ja' oxib pexu jch'ix</i> (El elote cuesta tres pesos la pieza).
El elote cuesta tres pesos la pieza (<i>jch'ix</i>), el nabo está a peso cada manojo, el chayote a diez pesos el montón, la calabaza cuesta quince pesos la pieza, la caña cuesta cinco pesos la vara.	La clasificación <i>jchuk</i> y <i>jyom</i> se refiere a las mismas formas, pero representa una cantidad diferente: el <i>jchuk</i> es una medida más pequeña, como un manojo, y el <i>jyom</i> representa un conjunto de manojos; es decir, es un manojo más grande.
<i>Ali nichime ja' oxvinik jyom, yu'un tik'il vo'ob rosina. Ja'nome jech ti kuni bolomale. Mo'oj lek oy la jka'i, bats'i kolaval ta jmek.</i>	<i>Li napux ja' pexutik jchuk</i> (El manojo de nabo cuesta un peso).
	La flor cuesta sesenta pesos el manojo porque tiene cinco docenas. Esa es toda mi mercancía. Muy bien ya escuché, muchas gracias por todo.

FUENTE: elaboración propia con base en el texto del profesor Mariano Ruiz Lunes, 2012.

Los clasificadores de forma identificados son los siguientes: *jch'ix* y *jbej*. El primero, como ya se mencionó, se refiere a un objeto de forma alargada como el elote y se utiliza para describir los objetos con esa forma. El segundo se refiere a una pieza de forma redonda como la calabaza. El otro clasificador identificado es *jtel*, que hace referencia a los objetos en forma de vara, como la caña.

Por su parte, las unidades de medida identificadas son *jchuk*, un manojo de verdura, y *jyom*, un conjunto de manojos de verdura, de hierbas o de flores. La medida *jsop* se refiere a un montón de objetos de forma redonda como las calabazas.

En la conversación de este ejemplo, aparentemente sencilla, se ponen en juego diversos conocimientos: las normas de respeto en el diálogo entre pares, el nombre de los productos, los clasificadores de forma y las unidades de medida. En consecuencia, los contenidos que se sugiere abordar con los estudiantes se muestran en la tabla 5.

Finalmente, en el diagrama 2 se ejemplifican los contenidos desglosados de la práctica social del lenguaje *bolomajel*. Los portadores textuales que podrían trabajarse con los contenidos derivados de esta práctica social de lenguaje son los siguientes: monografía, noticia, biografía, relato histórico, reportaje, entrevista, etcétera.

Conclusiones

El aprendizaje de un infante en su contexto familiar comunitario está vinculado con las prácticas culturales cotidianas en las que participa desde sus etapas tempranas de socialización. Estos contextos involucran diferentes ámbitos en los que, a partir de los diversos tipos de lenguaje, se transmiten conocimientos, formas de interacción, instrucción, recreación de interlocución e interpellación entre los actores.

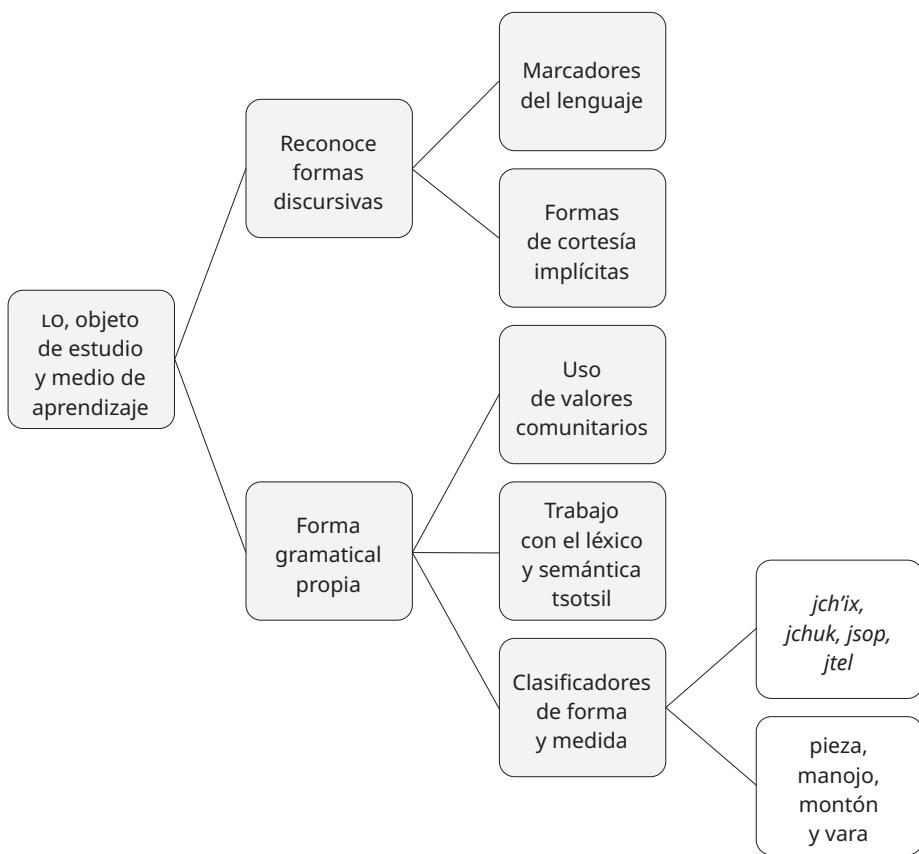
Desde sus etapas tempranas de incorporación a su grupo cultural comunitario, el infante interactúa con su medio, natural y social, generando, con base en su capacidad de agencia, respuestas a las situaciones cotidianas que se le

TABLA 5. Desglose de contenidos de la práctica social del lenguaje *bolomajel*

Ciclo escolar	Ámbito	Tema	Tipo de lenguaje	Contenidos sugeridos	Actividades en el aula
Tercer ciclo (quinto grado)	Estudio y difusión del conocimiento	Describir el <i>bolomajel</i> (comercio) en los pueblos indígenas	Cotidiano, formal, descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación oral de objetos de acuerdo con su forma • Unidades de medida • Expresiones comunitarias para nombrar los objetos • Respeto entre el comprador y el vendedor • Conocimiento de las jerarquías en el comercio 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto didáctico • Secuencias didácticas • Trabajo cooperativo en equipo o en pares • Escritura de textos breves, identificando clasificadores de forma y unidades de medida y cantidad • Identificación en el discurso de patrones de comunicación y valores comunitarios • Comprensión de la importancia de tomar en cuenta a su interlocutor tanto en los intercambios orales como en los escritos. • Reconocimiento de las diferencias en el uso del lenguaje entre el contexto familiar y el escolar (en el saludo y en la forma de interactuar o participar)

FUENTE: elaboración propia con base en el texto del profesor Mariano Ruiz Lunes, 2013, pp. 11-13.

DIAGRAMA 2. Contenidos de aprendizaje derivados de la práctica social
del lenguaje *bolomajel*



FUENTE: elaboración propia.

presentan; lo cual acrecienta paulatinamente su acervo de experiencias aprendidas. De esta manera desarrolla su pensamiento de acuerdo con la etapa cognitiva, cultural y lingüística en la que sus “guías”, padres/madres, abuelos/abuelas y hermanas/ mayores lo ubiquen. Al respecto, La Casa señala:

El aprendiz se produce a través de la participación o de la observación activas en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social [...]

1. El conocimiento, adquirido por medio del aprendizaje, es inseparable del contexto, desde el que surge y en el que se utiliza, y de la actividad en la que el aprendiz participa. No es extraño, por tanto, si aceptamos esta perspectiva, que en el libro se repita, continuamente, que son los miembros de la comunidad quienes organizan las actividades del niño y sus procesos de comunicación, para orientar y guiar el desarrollo, sin olvidar nunca que el niño ejerce también sus propias formas de control sobre los adultos.

2. Las metas del aprendizaje, relacionadas sin lugar a dudas con aquello que ha de aprenderse, están definidas desde la comunidad, ya que el proceso —no siempre intencional— es inseparable de actividades útiles y significativas en esa comunidad. Las diferencias culturales adquieren enorme significación cuando se analizan las diferencias entre las metas propuestas, implícita o explícitamente.

3. El aprendiz entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, cuya utilización exige destrezas específicas que habrá de adquirir el que aprende [Lacasa, en Rogoff, 1993, p. 14].

Por ser el desarrollo cognitivo del infante retroalimentado tanto por sus ámbitos y sus contextos de interacción como por sus “guiadores”, podemos advertir que el aprendizaje es multidireccional y multirreferencial. En ese sentido, las prácticas culturales y sociales del lenguaje son muy relevantes debido a los múltiples dispositivos que una actividad cultural como el *bolomajel* (el comercio) representa en el aprendizaje cultural, lingüístico y semiótico del infante.

Es importante tener en cuenta los sistemas de conocimientos que el infante abreva de su cotidianidad, los cuales son trasladados al contexto

escolar. Esa es la intención de esta apuesta educativa basada en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje para propiciar la escritura, la lectura, la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua.

Convertir el lenguaje en un contenido curricular exige que los niños y las niñas reflexionen sobre su lengua y acerca de las regulaciones socioculturales de los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje: “Se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, los explore y enriquezca a fin de que pueda recurrir a ellos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social” (DGEI, 2011).

En ese sentido, el propósito educativo de los parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena propone situar las lenguas indígenas del país como objeto de estudio: “convertir el lenguaje en un contenido curricular” (DGEI, 2011).

Finalmente, es importante mencionar que esta apuesta para la enseñanza de la lengua indígena aún no se lleva a cabo en las comunidades lingüísticas de Chiapas y continúa siendo una agenda pendiente de la educación pública de México.

Bibliografía

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*, SEP, México, 2011.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*, comunicado de prensa 430/22, 2022. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2010), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Disponible en https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf.

- Lacasa, Pilar, “Cultura y desarrollo”, en P. Herranz (ed.), *Desarrollo social. Unidades didácticas*, UNED, Madrid, 2001.
- Pérez, E., “Las prácticas sociales del lenguaje: enfoque para el desarrollo de aprendizajes lingüísticos y culturales contextuales de los estudiantes” (ponencia), Primer Encuentro de Universidades Interculturales “Hacia la renovación del modelo intercultural”, México, 2021.
- Rogoff, Barbara, *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, España, 1993.
- Ruiz Lunes, Mariano, *Proyecto de investigación de prácticas sociales del lenguaje para la elaboración de programas de estudio en las lenguas: tseltal, tsotsil, ch'ol y tojol-ab'al, de educación primaria indígena en Chiapas*, Comisión Maya Tsotsil/Universidad intercultural de Chiapas/Secretaría de Educación/Dirección de Educación Indígena/Organización de Estados Americanos, 2013.

La formación de maestros interculturales bilingües. Un caso de estudio en la Escuela Normal Regional La Montaña, Tlapa, Guerrero, México

MIGUEL REYES PÉREZ¹

Introducción

La formación inicial del profesorado mexicano recae principalmente en las escuelas normales públicas. También, en menor grado, se encargan de esa función algunas escuelas normales particulares y la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tiene diversas subsedes a lo largo y ancho del país.

En 2004 algunas escuelas normales públicas (17 de las 251 que existen en México) se incorporaron al desarrollo de un plan de estudios que ofrecía licenciaturas en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Posteriormente, en 2012, la licenciatura en educación preescolar también se incorporó al enfoque intercultural bilingüe; a partir de lo cual a las escuelas normales que se regían por estos planes de estudio se les ha llamado escuelas normales interculturales bilingües. Desarrollar un plan de estudios con estas características implicaba formar un profesor que, aparte de tener una preparación metodológica y pedagógica, también fortaleciera un sentido de desarrollo del carácter intercultural, además del dominio de

¹ Profesor de la Escuela Normal Regional de La Montaña y miembro de la Red de Investigación de Educación Rural. Correo electrónico: mirepemx@yahoo.com

un bilingüismo basado en el aprendizaje oral y escrito de las lenguas indígenas de México.

En principio, la interculturalidad se integró como parte de una política educativa en la que se establecía que con ese enfoque “se les daría la atención debida” a las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Se usó como un discurso político y generó aspiraciones para hacer realidad una educación intercultural que se fue considerando como una educación para los indígenas y que sólo ellos podían acceder a este tipo de educación.

Fue un organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se denominó Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), al que se le asignó la responsabilidad de dar rumbo y desarrollo a la educación intercultural en México y es el que le da la interpretación oficial al enfoque intercultural en la educación. No obstante, en la actualidad la coordinación ha sido suprimida del organigrama de la SEP.

Para la CGEIB abordar la educación con base en el enfoque intercultural no significa añadir un programa nuevo sino analizar la realidad y pensar la educación con una nueva perspectiva para responder a dos cuestiones fundamentales:

1. Cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos condiciona el trabajo escolar.
2. Cómo esta diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales (CGEIB, 2006, p. 24).

El primer paso en el proceso del desarrollo de la educación intercultural fue su interpretación. La SEP la consideró como “el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (CGEIB, 2006, p. 25). Por el contrario, se generalizó la idea de que era una educación propia de los indígenas, a manera de una “evolución” de la educación indigenista. Otra interpretación fue que se le asignó un

papel de tipo cultural y folclorista que se encarga de recuperar y proyectar expresiones culturales, pero sin darle ningún sentido pedagógico y didáctico. Posteriormente, después de casi 20 años la interpretación del carácter intercultural de la educación ha empezado a trascender al plano de que es para todos y con todos, con base en procesos no sólo de respeto y valoración cultural, sino de intercambio de saberes, y de la otredad, independientemente si uno pertenece a un grupo indígena o es hablante de una lengua originaria o indígena.

El planteamiento oficial sobre la interculturalidad se refiere a “un proyecto social, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y organizar el orden social” (Villoro, 1993, cit. en CGEIB, 2006, p. 22).

Por su parte, el bilingüismo en la educación ha intentado que los hablantes de las lenguas originarias o indígenas fortalezcan no solamente su oralidad, sino también la escritura de las mismas lenguas, situación que poco a poco ha rendido frutos y ha generado una mayor aceptación personal del hablante, porque sólo se ha considerado un rasgo de discriminación, por lo cual se ha ido replanteando poco a poco el valor histórico y cultural de las lenguas originarias de México, aunque aún sigue siendo motivo de muchos casos de discriminación.

Bajo estas características, las escuelas normales interculturales comienzan desde 2004 la misión de formar un nuevo modelo de maestro: *el maestro intercultural bilingüe*, que desde 2008 se ha incorporado a los centros de educación primaria y en 2016 a los centros de educación preescolar de nuestro país, principalmente en las escuelas de educación indígena.

El estudio que aquí se presenta se llevó a cabo en la Escuela Normal Regional de La Montaña, que se ubica en la ciudad de Tlapa de Comonfort, en Guerrero, al sureste de México, en la zona geográfica conocida como la Región de La Montaña, una región de muy alta marginación y pobreza en la que cohabitan tres de los cuatro grupos indígenas originarios del estado² y que forman

² Los pueblos o grupos lingüísticos que habitan en Guerrero son cuatro. En la Región de La Montaña se localizan los me'phaa, los na savis y los nahuas. El otro grupo son los ñomndaa que habitan principalmente en el límite entre La Montaña y la costa al sur del estado.

parte de los 68 pueblos originarios que existen en todo el país³. La escuela se fundó en 1994 con la oferta de la licenciatura en educación primaria. Luego, en 2004, ofreció la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Posteriormente, en 2012, inauguró la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe y, desde 2022, ofrece las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria. La población de esta institución está conformada por jóvenes hombres y mujeres bilingües de los cuales 90% es hablante de español y de alguna de las lenguas indígenas del lugar (me'phaa, tu'un savi, náhuatl y ñomndaa). El resto solamente habla español (a quienes se les considera monolingües).

El estudio tiene como finalidad determinar si los estudiantes y el profesorado de la institución tienen claro lo que representa formar un profesor intercultural bilingüe, qué es lo que lo distingue de los profesores que se forman en otras escuelas normales, que no son de tipo intercultural, y si existe conciencia de lo que significa ser un maestro intercultural bilingüe.

Metodología

Este es un estudio de tipo cualitativo descriptivo en el que se han desarrollado entrevistas directas y observaciones interpretativas a estudiantes y profesores de la institución. También se ha hecho la revisión documental de diversos materiales que dieron fundamento a la implementación de la educación intercultural en México, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos Lingüísticos y la Ley General de Desarrollo Social; además de los planes de estudio con enfoque intercultural y bilingüe de las escuelas normales interculturales. Asimismo, se revisaron las principales categorías, como la interculturalidad y el bilingüismo, tomando en cuenta su análisis descriptivo, y posteriormente interpretamos, con un

³ La clasificación de los pueblos originarios la hace el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), antes conocido como Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali).

enfoque socioeducativo, el proceso de formación de los maestros en relación con los planes de estudio y su impacto en su labor docente cuando ya están ejerciendo la profesión. Se tomó en cuenta a estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe y educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, ambas incluidas en el plan de estudios 2018, eligiendo como muestra a las generaciones 2012-2016, 2016-2020 y 2017-2021. Actualmente las escuelas normales desarrollan el Plan de Estudios 2018 y el Plan de Estudios 2022.

Marco conceptual

La formación docente intercultural en las escuelas normales de México

Las escuelas normales que se incorporan a los planes de estudio de formación intercultural y bilingüe en México lo hacen en función de que su población estudiantil es mayoritariamente indígena y sus contextos de influencia son principalmente de pueblos originarios. Con la aprobación de los acuerdos secretariales emitidos en el *Diario Oficial de la Federación* se inaugura la formación de un nuevo modelo de maestro basado en principios interculturales y bilingües:

La creación de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe (LEPIB) se sustenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; documentos que señalan que México es un país étnicamente diverso, que debe transitar en la realidad [de] sus diferentes culturas y en el aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias (SEP-DGESPE, 2004) y se formaliza con sustento en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su eje 3, “Igualdad de oportunidades”, y en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 2, “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” [Lecona González, 2019].

En 2004 se produjo la incorporación del enfoque intercultural en la formación de docentes en la Escuela Normal Regional de La Montaña y de otras 16 normales del país. La primera licenciatura en educación primaria adquirió el agregado “con enfoque intercultural bilingüe”, la cual fue validada a partir del acuerdo secretarial 492 emitido en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de agosto de 2009. Despues, en 2012, pasó a ser licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe y también se incorporó la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe. En 2018 se puso en vigor el plan de estudios que dio origen a las licenciaturas en educación preescolar y primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe. Actualmente, con el Plan de Estudios 2022 se creó la licenciatura en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, que tiene como característica que su diseño curricular ha sido construido por los mismos maestros de las escuelas normales del país.

Los propósitos que se tenían establecidos para la formación de un nuevo maestro intercultural bilingüe son, en primer lugar, que fueran profesores que conozcan la realidad pluricultural y multilingüe del país para generar procesos de su valoración y apreciación, principalmente de las identidades indígenas y lingüísticas. Otro de esos propósitos estaría encaminado al fortalecimiento y la valoración de su propia identidad cultural, además de generar procesos didácticos que atiendan las realidades educativas de los contextos en los que se inserte su práctica educativa, y, por último, que desarrollen competencias comunicativas orales y escritas en lengua materna y segunda lengua, entendiendo con esto que la primera lengua se refiere a alguna originaria y la segunda al español.

La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte [CGEIB, 2006, p. 22].

Sin embargo, la interculturalidad en la educación, a pesar de que se ha establecido como un eje transversal, sigue siendo sólo un argumento para considerar una posibilidad de educación inclusiva. No obstante, únicamente se está quedando en “la letra” y no en la acción. Sartorello (2006, p. 6) afirma que la interculturalidad “se concibe como un concepto más denso, plantea el asunto del poder y de las asimetrías sociales, económicas, políticas y educativas que han caracterizado históricamente las relaciones entre sociedad nacional y pueblos indígenas”. En la actualidad, el tema de la interculturalidad en la formación de maestros ha quedado relegado a únicamente 20 escuelas normales que sólo por el hecho de atender programas de estudios interculturales se han considerado que son sólo para indígenas (véase el cuadro 1).

La interculturalidad y el bilingüismo en la formación de maestros

Formar maestros interculturales bilingües en las escuelas normales interculturales tiene que ver con asumir el carácter intercultural desde varias dimensiones para delimitar los procesos de formación de profesores:

La dimensión epistemológica que cuestiona que el conocimiento científico sea el único reconocido. Desde esta perspectiva, la interculturalidad plantea y reconoce la validez de los saberes originarios, de los conocimientos emanados de los pueblos, de las culturas que le han dado sentido a la historia de los mismos y que son igual de válidos.

La dimensión ética en la que se plantea la autonomía de elegir o decidir las propias formas de aprendizaje, relaciones sociales, pensamientos, valores que den identidad como grupos sociales y a su vez sepan reconocer los de otros grupos sin importar que puedan ser diferentes y puedan convivir en armonía y respeto.

La dimensión lingüística como elemento fundamental en la transmisión de saberes, de experiencias, de expresiones que permean las culturas, y sobre todo en nuestro país tan plurilingüista. La lengua tiene un papel funda-

CUADRO 1. Relación de Escuelas Normales que ofertan licenciaturas interculturales en México

1	Benemérita Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Hecelchakán, Campeche
2	Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Lic. Manuel Larráinzar, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas
3	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, Zinacantán, Chiapas
4	Escuela Normal Regional de La Montaña, Guerrero
5	Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, Ayotzinapa, Guerrero
6	Escuela Normal Experimental de Las Huastecas, Huejutla, Hidalgo
7	Escuela Normal Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hidalgo
8	Escuela Normal Indígena de Michoacán, Cherán, Michoacán
9	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, San Jerónimo Tlacochahuaya, Oaxaca
10	Escuela Normal Oficial Lic. Benito Juárez, Zacatlán, Puebla
11	Escuela Normal Prof. Fidel Meza y Sánchez, Huauchinango, Puebla
12	Centro Regional de Educación Normal, en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo
13	Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez, Bacalar, Quintana Roo
14	Escuela Normal de la Huasteca Potosina, San Luis Potosí, sedes: Tamazunchale, Las Armas, Tancanhuitz y Rayón
15	Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda, Navojoa, Sonora
16	Instituto de Educación Superior del Magisterio, Tabasco
17	Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, Valladolid, Yucatán
18	Escuela Normal de Educación Preescolar Profra. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido, Mérida, Yucatán
19	Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México
20	Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, Prof. Enrique Estrada Lucero, sedes: La Paz, San José del Cabo y Ciudad Constitución

mental en la interacción de las dimensiones, pero eso no significa que la lengua, indígena o no, sea la esencia de la interculturalidad [CGEIB, 2006].

La interculturalidad en la educación se ha planteado como parte de un proceso educativo aspiracional para tratar de eliminar las asimetrías educativas existentes basada en un modelo homogeneizante. Sylvia Schmelkes afirma:

No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere a la relación entre las culturas y la califica. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación [Schmelkes, 2013].

De ahí la importancia de formar maestros interculturales, no solamente por su acción pedagógica, sino por su impacto social que pugna por planteamientos de igualdad social y epistémica a partir de procesos de aprendizajes situados, combatiendo la abrumante homogeneidad del sistema educativo mexicano a lo largo de su historia: “México no puede definirse, como lo ha hecho a partir de 1992, en función de su diversidad cultural cuando estas enormes desigualdades que nos dibujan un escenario de enorme injusticia en lo que concierne a los pueblos indígenas no vayan siendo combatidas” (Schmelkes, 2013).

El bilingüismo como parte de la atención educativa a los pueblos indígenas se desarrolla principalmente en español y en alguna de las lenguas originarias que se hablen, según el contexto en el que se desenvuelva. Históricamente, tiene sus inicios en “la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939 en la Ciudad de México, en la que se decidió crear el Consejo de Lenguas Indígenas, que se encargaría de programar las acciones futuras de la educación en zonas indígenas en lo referente al uso del idioma autóctono en la educación” [Rojas Hernández, 1997].

Es un hecho que la formación de maestros bilingües hablantes de alguna lengua originaria atiende a una de las primeras necesidades de la educación

indígena que consiste en desarrollar los procesos educativos en el idioma local y con maestros del mismo origen cultural y hasta oriundos de la zona en la que se encuentre el centro escolar.

De esta manera inicia la figura de los promotores bilingües, que después, en procesos de profesionalización, se convirtieron en maestros bilingües:

El proyecto de formación de promotores culturales fue pionero en la profesionalización de jóvenes en diversas regiones indígenas del país. A pesar de que arrancó poco después de la finalización de la Revolución de 1910, no fue sino hasta la década de 1950 cuando se generalizó a todas las regiones indígenas de México. Muchos de los jóvenes reclutados contaban entonces sólo con primaria terminada... [Martínez Casas, 2011].

Las escuelas bilingües, como parte de un proyecto educativo de atención a los pueblos indígenas, comienzan a funcionar de forma poco organizada, pues lo importante era atender la prioridad; luego se irían haciendo las precisiones y los complementos necesarios para optimizarlas:

Inicia captando a jóvenes indígenas que recién habían concluido su educación primaria, y en ese contexto se inició otro proceso de improvisar los recursos humanos dedicados a impartir la educación indígena y éste continuaría durante toda la década de los setenta improvisando sistemáticamente cada año a los futuros profesores que ingresarían a este sistema educativo [Rojas Hernández, 1997, p. 4].

Desarrollo

La formación de maestros ha tenido que ir transformando su enfoque pedagógico como medida necesaria para responder a las necesidades educativa, social, cultural y política que demanda la pluricultural, plurilingüística, pluriétnica y globalizada sociedad mexicana. Así, se ha incorporado el modelo intercultural de formación de maestros en algunas normales del país, gene-

rando con ello un nuevo perfil profesional de maestros capaz de atender esas necesidades educativas.

Las escuelas normales interculturales han dado paso a una nueva generación de maestros, los cuales se han formado con un sustento pedagógico y teórico de tipo intercultural bilingüe y ya se están incorporando al trabajo docente en las aulas de los distintos contextos educativos de nuestro país. Sin embargo, aunque hay que reconocer que aún no existe un diagnóstico nacional que haya evaluado el impacto de su accionar para tener valoraciones de su eficacia y poder seguir retroalimentando los currículos y reconstruirlos en función de esos resultados, existen diagnósticos locales que han dado lugar a la consolidación del Plan de Estudios 2022 diseñado por los propios maestros normalistas de las escuelas normales interculturales de México, donde destacan las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria: “Asumir el desafío de la educación para la interculturalidad, en cambio, implica, necesariamente, dar prioridad a la atención con calidad y pertinencia cultural y lingüística de la población indígena, en todos los niveles educativos, lo que, a su vez, es indispensable para ir combatiendo la penosa desigualdad en el sistema educativo mexicano” (Schmelkes, 2013).

La interculturalidad en la formación docente

¿Maestro intercultural? ¿Maestro intercultural bilingüe? ¿Para qué? Las primeras interpretaciones de estos cuestionamientos han surgido en amplios sectores sociales sobre qué significa formar un maestro para los “indígenas”. Desde otra perspectiva, la interculturalidad ha sido, de alguna manera, una postura que ha permitido forjar una identidad institucional. Se ha convertido en la “esencia” de las escuelas normales interculturales. Es un estandarte y un grito de batalla en la búsqueda y la exigencia de una educación incluyente de calidad y emancipatoria.

Un maestro intercultural se involucra en el conocimiento de su contexto desde el punto de vista cultural, asociándolo a los procesos de enseñanza y apren-

dizaje en el aula. De esta manera, pone en práctica la dimensión epistémica de la interculturalidad planteando la validez no sólo de los conocimientos científicos, sino también [la] de los saberes originarios de cada cultura que lleva consigo conocimientos que han servido para que trasciendan históricamente. Un maestro intercultural incorpora los saberes comunitarios como parte de la contextualización educativa, y además involucra metodologías de análisis interlingüísticos como el de la transferencia lingüística y los puntos nodales, sólo por mencionar algunos [CGEIB, 2006].

Sin embargo, las implicaciones de la formación de maestros, en primer lugar, ha sido su conceptualización, además de llevar a la práctica el significado de la interculturalidad. En su mayoría se adoptaba un significado que tenía que ver con otorgarle un sinónimo de maestro indígena, de manera que se ha considerado que lo intercultural se refería únicamente a los pueblos originarios, lo que ha tenido como consecuencia una preocupante visión de revancha discriminatoria del “indígena” contra el “no indígena”.

En muchas ocasiones se ha empleado el tópico intercultural para agredir, discriminar, señalar, ignorar y separar de manera radical a los no hablantes de una lengua originaria o a quienes no pertenecen directamente a un pueblo originario de nuestro país. Se ha llegado a creer que la interculturalidad era la bandera de venganza de los pueblos originarios por no ser escuchados, pero también para poner en práctica las acciones de discriminación que tanto han criticado.

Se ha hecho escaso análisis en las escuelas normales interculturales sobre los principios y los postulados de la interculturalidad. Simplemente se ha entendido como un proyecto educativo para el indígena en la educación. No se reflexiona, por ejemplo, acerca de que el término se relaciona de manera directa con una política educativa que de alguna manera sustenta el discurso gubernamental en el que se justifica que, ¡por fin!, con este proyecto, se hará justicia para atender mejor la educación para los indígenas.

En el caso de la Escuela Normal Regional de La Montaña, que ha sido sujeto de este estudio, a partir de su incorporación al modelo de formación intercultural de maestros en 2004, inicia de manera incierta en la comprensión

de lo que significaba hablar de interculturalidad, asumiendo que se le asignaba esa función (formar maestros indígenas que se incorporaran a laborar en la escuelas indígenas de la región) por su población estudiantil indígena; luego, transita a un periodo de folclorización, considerando que el factor clave era la expresión cultural artística.⁴ De manera inconsciente se hizo a un lado la otredad (uno de los baluartes de la interculturalidad); se dividió de manera punitiva a los estudiantes, de manera que había estudiantes “interculturales” y estudiantes “no interculturales”. Entonces se decidió que la parte elemental de este enfoque era la folclorización de la cultura de cada grupo étnico de la región geográfica en la que se ubica y se dejó de lado a los que “no pertenecen” a un grupo lingüístico originario por “no tener cultura”. Hubo una confusión sobre los términos de pluriculturalidad, multiculturalidad, cultura y folclor⁴, pues a todos ellos se les consideró sinónimos de interculturalidad. El enfoque de formación de maestros se encaminaba al de folcloristas y “medio antropólogos”, que solamente percibían “lo bonito” de su cultura para proyectarla y difundirla en un acto heroico de “rescate cultural”.

Otro problema encontrado es que se piensa que por el hecho de ser una normal intercultural bilingüe se pueda caracterizar como una escuela indígena, misma postura gubernamental que sólo por ese hecho, en las convocatorias de ingreso a la institución, se limita la oportunidad a estudiantes monolingües en español y se les da prioridad a estudiantes hablantes de lenguas originarias (mientras que en las pocas normales indígenas que existen se prioriza fortalecer la comunalidad y no la interculturalidad).

En relación con el concepto de comunalidad Benjamín Maldonado Alvarado señala:

Este concepto no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito: es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades. El hecho de que esta comunalidad se exprese en el ámbito comunitario no significa que esté estrictamente reducida a él, pues la perspectiva de la autono-

⁴ En muchos casos se recupera el uso de la vestimenta tradicional de los lugares de origen de los estudiantes normalistas, sus danzas y su gastronomía, y sólo por ese hecho ya los consideran interculturales.

mía de los pueblos indios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico [Maldonado Alvarado, 2015].

Actualmente existen pequeños grupos de profesores que aún mantienen la idea de que la interculturalidad sólo es aplicable a los pueblos indígenas. No conciben la idea de que pueda ser para todos. Aún tienen cierta confusión entre el indigenismo y la interculturalidad y emplean ambos conceptos como sinónimos, olvidando que la interculturalidad es un conjunto de procesos de interacción en un plano de igualdad y reciprocidad que genera diálogos de saberes.

Sin embargo, otro nutrido grupo de profesores se ha ocupado en seguir de cerca el desarrollo de procesos de formación docente intercultural, promoviendo diversos proyectos de trabajo y compartiendo sus experiencias, así como retroalimentando sus acciones como formadores de docentes. No obstante, en ninguno de estos grupos hay posibilidades de alcanzar una profesionalización como formadores de docentes interculturales o como especialistas en docencia intercultural.

Por su parte, en el estudiantado normalista se identificaron algunas percepciones que han considerado como parte de su interpretación en su formación profesional. Cuando se les ha preguntado a los alumnos del octavo semestre —el último nivel que cursan— qué significa ser un maestro intercultural, la mayoría responde que es quien enseña en una lengua originaria. Otros piensan que alguien es maestro intercultural sólo por el hecho de trabajar en comunidades indígenas. Algunos más creen que porque trabajan con la cultura (aunque esto sólo sea con una visión folclorista) por eso ya son maestros interculturales. Son muy pocos los que tienen una perspectiva más acertada de su quehacer docente con un enfoque intercultural. Otros han mencionado que son maestros interculturales porque tienen como base de su accionar docente el sentido del respeto a las diferencias, considerando que dichas diferencias no nos hacen desiguales sino todo lo contrario: el conocimiento del otro y el reconocimiento de sí mismo nos conduce a procesos de igualdad y reciprocidad.

A la fecha se siguen generando amplias discusiones sobre la conceptualización y los fines de la interculturalidad en el quehacer de los formadores de profesores interculturales bilingües. Muchos de estos análisis se detienen cuando se revisa el planteamiento acerca de cómo se traslada a las aulas el acto de educar en la interculturalidad o para la interculturalidad. Aún no hay certeza sobre el uso de una pedagogía intercultural o del reconocimiento del uso de saberes como fundamento epistémico equivalente al fundamento de los conocimientos disciplinares.

El planteamiento y la delimitación de las dimensiones expuestas antes han permitido que los formadores de maestros interculturales bilingües puedan hacer la reflexión en torno de que la interculturalidad nos permite identificar que somos diferentes, pero que debemos tratarnos como iguales.

Reflexiones finales

Después de 20 años de que la Escuela Normal Regional de La Montaña se ha dedicado a formar profesores interculturales bilingües, es necesario replantear algunas reflexiones que de alguna manera intentan ofrecer un panorama actual de la situación respecto de cuál es el papel de los formadores de maestros interculturales y, de este modo, explicar lo que éstos piensan sobre su formación. Una primera cuestión radica en plantear si los profesores están capacitados y profesionalizados como formadores interculturales bilingües, si dominan las especificidades de la interculturalidad y si tienen claridad sobre el tipo de maestros que están formando. La respuesta a esta reflexión es que a la fecha ningún profesor de esta institución tiene una especialización en formación docente intercultural. Hay profesores certificados en lenguas originarias, otros especializados en investigación, en práctica docente y en otras disciplinas, pero no en procesos de formación docente intercultural, lo que indudablemente condiciona el tipo de docente intercultural que se pretende formar.

Por otra parte, es pertinente preguntarse: ¿para qué se requiere un maestro intercultural? Los planes y los programas de estudio que aplican las

escuelas normales interculturales hacen los planteamientos adecuados para responder a esta cuestión de manera teórica; sin embargo, entre los formadores de docentes interculturales debe existir la obligación epistémica de responder con base en la praxis y en la reflexión sobre su práctica docente para profundizar metacognitivamente en la razón de la importancia de cómo formar adecuadamente a un maestro intercultural y para qué hacerlo.

Una vez analizadas las interrogantes anteriores, debemos plantear otras no menos importantes: ¿para qué es necesario un maestro intercultural? y ¿qué bondades pudiéramos encontrar en este modelo de profesor? La experiencia de los profesores normalistas durante 20 años de trabajar con planes de estudio sustentados en un enfoque intercultural y bilingüe ha dado lugar a ciertos planteamientos que, sin llegar a ser un ideario, intentan responder esas preguntas:

- Un maestro intercultural se involucra en el conocimiento de su contexto desde el punto de vista cultural, asociándolo con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. De esta manera pone en práctica la dimensión epistémica de la interculturalidad, planteando la validez no sólo de los conocimientos científicos sino también de los saberes originarios de cada cultura, que conllevan conocimientos que han servido para que trasciendan históricamente. Un maestro intercultural incorpora los saberes comunitarios como parte de la contextualización educativa e involucra metodologías de análisis interlingüísticos como la transferencia lingüística y los puntos nodales, por ejemplo.
- Un maestro intercultural fortalece en su comunidad educativa la preservación, el reconocimiento, la valoración y la difusión de las culturas originarias sin negar su evolución, pero rescatando su esencia. De esta manera, coloca a la cultura como una construcción social, histórica y dinámica, dejando de lado la errónea idea de que cultura es un sinónimo de folclorismo.
- Un maestro intercultural posee un bagaje teórico-práctico que le permite distinguir que su accionar intercultural no es indigenismo. Se ha insistido mucho en aclarar que —aunque desde la política educativa

se ha planteado al indigenismo como un concepto que aporta a la educación indígena— estos dos conceptos no son lo mismo: el indigenismo, o educación indígena (si es que eso existe), atañe precisamente a los pueblos originarios y a su educación; en tanto que la interculturalidad debe ser para todos y con todos, teniendo en cuenta que, desde su acción, se deben atender las características de la educación intercultural, la cual deber ser multideterminada, compleja, relativa, dinámica y crítica.

- Un maestro intercultural integra en su esquema cognitivo una serie de fundamentos axiológicos basados en el respeto, la tolerancia, la sustentabilidad, el aprecio, la identidad que apoyan la formación de individuos con un soporte ampliamente valorativo, participativo, investigador, científico, pero también con un entendimiento cosmológico, cultural y diverso.
- El maestro intercultural trabaja desde la otredad, porque reconoce y acepta la diversidad cultural, lingüística, racial, etc., de los individuos para fortalecer la convivencia pacífica, tolerante y armónica. “Una educación que parte de la otredad ha de formar desde la diversidad y para la diversidad. Esto determina —en el acto pedagógico— propender a la integración dialógica de la diversidad de saberes, metodologías cognoscitivas, formas de innovación, procesos creativos, plurilingüismo, pluriestilismo, perspectivas éticas y estéticas” (Vargas, 2016, p. 208). A su vez, la diversidad implica que cada persona, grupo y/o comunidad tienen identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de otros (*idem*).
- El maestro intercultural reconoce y aprecia la diversidad cultural, la asume como una riqueza de la identidad mexicana y la promueve en su aula de manera participativa, y no solamente informativa e ilustrativa, evitando caer en el folclorismo que, aunque valioso por su proyección, no aporta a la consolidación de un pensamiento basado en la diversidad y la identidad.
- El maestro intercultural tiene la suficiente formación epistémica, pedagógica y axiológica para desempeñar su labor en cualquier con-

texto de trabajo. Esto consolida la idea de que no sólo tiene como contexto de trabajo la educación de los pueblos originarios sino que trabaja para lograr la interculturalidad en cualquier contexto social y educativo. Por lo tanto, el maestro intercultural debe tener bien claro que el término *intercultural* no es propio de los pueblos originarios; más bien sabe que aquél es un concepto incluyente del cual todos podemos formar parte de manera natural.

- El maestro intercultural no necesariamente debe hablar una lengua originaria, pero sí debe conocer el carácter filosófico que la fundamenta y su importancia como elemento de transmisión cultural. Por desgracia, persiste el estigma de que los no hablantes de una lengua originaria y no pertenecientes a un pueblo originario, no tienen cultura y, por lo tanto, no pueden formar parte de los procesos interculturales. Esta postura tiene adeptos que defienden el hecho de que *indígena* es igual a *interculturalidad* y que sólo los indígenas tienen “derecho” de formar parte de los procesos interculturales. En consecuencia, la lengua originaria, como una dimensión específica encargada de la transmisión de saberes, experiencias y diálogos que pueden establecer adecuados niveles de convivencia, no puede ser motivo de exclusión.
- El maestro intercultural cuestiona, investiga, analiza y registra los significantes culturales de las sociedades para transmitirlos de manera formal y sistemática a la comunidad educativa, de manera que transforma el papel de la escuela para hacer realidad el carácter utópico del paradigma de la institución educativa como centro de aprendizajes y desarrollo de valores para el armónico desarrollo de todos los individuos.

La visión del modelo de maestro intercultural bilingüe ya es una realidad. Falta incorporar, explícita y no implícitamente, el enfoque intercultural en la educación básica, aunque la nueva política educativa ya incluye en sus leyes el término *interculturalidad*:

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en: fracción I. La identidad, el sentido de pertenencia y respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social [CGEIB, 2006].

Aún falta que la interculturalidad se entienda como un proceso de convivencia incluyente que, de manera natural, ocurra entre todos los individuos. También falta la capacitación de los formadores de docentes. Y falta incorporar el tema de manera práctica en los currículos normalistas.

El maestro intercultural ya empieza a generar cambios significativos en los resultados académicos de la educación mexicana, dejando a un lado el interés por una certificación para centrarse en cuestiones más trascendentales y verdaderamente importantes como la educación para la vida, el conocimiento y el reconocimiento de nuestras identidades sociales y la adecuada convivencia basada en el respeto que, a fin de cuentas, podría ser el fin de la interculturalidad.

En el balance que han hecho las escuelas normales interculturales bilingües de México en sus distintos congresos nacionales, ha sobresalido la reflexión sobre las dificultades y los logros al desarrollar planes de estudio interculturales. Uno de sus mejores acuerdos ha sido que sean los propios maestros normalistas quienes diseñen sus planes de estudio con el aval de las autoridades federales, en función de sus propias necesidades de formación docente. Para eso diseñaron el Plan de Estudios 2022 que establece la formación de maestros en la licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria, y la formación de maestros en la licenciatura en educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria.

El Plan de Estudios 2022 tiene un carácter nacional y local, de acuerdo con el contexto de cada escuela. Ha sido diseñado, desde su propuesta de creación, por un grupo de profesores normalistas que formaron el Colectivo Nacional de Maestros de Escuelas Normales Interculturales, que coordina el

codiseño curricular del plan de estudios que ya se está aplicando en las escuelas normales interculturales, pero que sigue en construcción. De ese modo se busca que la formación de maestros interculturales trascienda no solamente el plano del bilingüismo sino el del plurilingüismo,⁵ además de un enfoque comunitario.

En este nuevo modelo de maestros se plantean procesos de formación, tanto local como nacional, que eliminen la homogeneidad que ha caracterizado a los planes de estudio oficiales y que además tengan como base pedagógica de su formación el intercambio de saberes de los pueblos, como una estrategia para descolonizar el conocimiento y atender la mediación epistémica.

Bibliografía

- CGEIB, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, SEP, México, 2006.
- CNENIB, Subsecretaría de Educación Superior, *Propuesta curricular base. Planes de estudio 2022*, SEP, México, 2022.
- Lecona González, J. J., “Voces normalistas. Diálogos con la educación”, 2019. Disponible en <https://vocesnormalistas.org/2019/11/06/escuelas-normales-interculturales-es-pertinente-su-modelo/>. Consultado el 20 de enero de 2024.
- Maldonado Alvarado, B., “Perspectivas de la communalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca”, *Bajo el Volcán*, pp. 151-169, 2015. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473009.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2024.
- Martínez Casas, R., “La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo”, *Perfiles Educativos (on line)*, pp. 250-261, 2011.
- Rojas Hernández, I., “La educación bilingüe en México”, *Sinectica (online)*, Jalisco, México, pp. 1-6, enero-junio de 1997. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826032005.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2024.

⁵ En las escuelas normales interculturales bilingües de México estudian hablantes de 37 de las 68 lenguas originarias o indígenas que existen en el país, además del español. De ahí su carácter plurilingüe; por eso se sustituye el término bilingüe.

- Sartorello, S., *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*, Eje Central, México, 2006.
- Schmelkes, S., “Educación para un México intercultural”, *Sinéctica (on line)*, Tlaquepaque, pp. 01-12, junio de 2013. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002. Consultado el 1° de febrero de 2024.
- Vargas, P. J., “Una educación desde la otredad”, *Revista Científica José María Córdova*, pp. 205-228, 2016. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476255357008>.
- Villoro, L., “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, pp. 43-50, 1993.

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia y la práctica pedagógica del *ethos barroco*¹

FABIÁN ALONSO PÉREZ RAMÍREZ²

Introducción. El pasado está adelante mirándonos a los ojos

Sumergirse en la configuración de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), expresión del proyecto del pueblo *nasa* en el interior del territorio colombiano, plantea varios problemas; entre ellos, el redirecccionamiento de la mirada en relación con el tiempo. Los Páez entremezclan historia y territorio, lo que implica romper con la cronología lineal que se ha construido tradicionalmente, como señala Espinosa (1996). Los Páez no tienen en *nasa yuwe* una locución que traduzca *historia* como se entiende comúnmente en las diversas configuraciones de la modernidad. No obstante, la expresión *Kwesh Kiwe*³ traduce *visión territorial* o *historia del territorio*.

¹ Este capítulo es resultado de la tesis doctoral “Universidad y modernidad: la universidad en Colombia, diálogo con el cuádruple *ethos* de Bolívar Echeverría”.

² Doctor en ciencias de la educación por la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia; licenciado en filosofía y ciencias religiosas por la Universidad Católica de Oriente (uco), especialista en pedagogía y didáctica (uco) y magíster en educación (uco), con estudios en artes plásticas por la Escuela Popular de Arte de Medellín; docente asociado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia, y miembro del grupo de investigación Servicio Educativo Rural y de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Correo electrónico: fperez@uco.edu.co

³ El idioma hablado por el pueblo *nasa* se denomina *nasa yuwe*. Durante todo el periodo precolombino fue oral; no obstante, ha sido interés del pueblo *nasa* realizar su escritura como forma de conservación

torio. Esta visión del paso del tiempo recoge diferentes perspectivas en el seno de este proyecto de pueblo sobre los acontecimientos que los acompañan y son reordenados desde su presente.

Dicha reordenación del tiempo entre los Páez sólo es comprensible en la medida en que “el futuro indígena se encuentra en el pasado, en la memoria” (Carrasquilla, 2012, p. 263), de lo que se desprende que el pasado está adelante mirándonos a los ojos. Este viraje en la concepción y en la vivencia del tiempo entre los *nasa* implica la redefinición de su propio camino y de sus estrategias para sobrevivir. Y, como afirma Echeverría (2000), esas estrategias responden a la configuración de un *ethos* barroco particular que les ha permitido abrirse camino, vaciar contenidos culturales, domarlos a partir de la forma natural y abstracta de la reproducción social para rehacerlos en una hibridez y una asimilación de las ruinas en las que pervive el código destruido, una alternativa que va más allá de la sumisión/rebelía y que hace del pueblo *nasa* un proyecto posible en el interior de la nación colombiana a lo largo y ancho de su configuración histórica.

Ahora, aseverar que del proyecto *nasa* se desprende una práctica pedagógica del *ethos* barroco, como es la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), constituye, por un lado, el reconocimiento de su trasegar en el tiempo, en esa marcha lejana que ha forjado memoria colectiva de unidad en la diversidad de conflictos insalvables, desde el periodo

y transformación de su idioma para la subsistencia de sus raíces, la no desaparición de su idioma y la incorporación del mundo moderno a su cotidianidad con base en sus propias formas lingüísticas. Su recuperación tiene dos miradas que están en tensión: los mayores dirán que es espiritual y pasa por la familia. Y la otra es que se requiere modernizar el idioma, incorporar tecnologías y técnicas. Entre los problemas de los idiomas minorizados sobresale el hecho de que no han creado tecnología para multiplicar a los hablantes y que sus palabras creadas en ambientes rurales son insuficientes para nombrar todas las cosas de la realidad moderna. Los grandes idiomas han creado todas las técnicas y las tecnologías para su difusión. Muchas de estas técnicas de los idiomas modernos se podrían utilizar, pero chocan con esa visión de que se aprende en la casa. Esa es la lucha, el paradigma que hay que romper. Hoy por hoy existe un diccionario de *nasa yuwe* y varios blogs que recogen el vocabulario y sus palabras. Modernizar el idioma *nasa yuwe* implicaría, por ejemplo, que algún día podamos encender una computadora o un teléfono celular y se pueda configurar en esta lengua, así como leer *Cien años de soledad* en *nasa yuwe*, crear una metodología de enseñanza de la lengua para adultos, que la administración municipal redacte sus decretos en nuestra lengua, etc. En el mundo se pierden más de 70 idiomas al año. No se trata de nombrar una Real Academia de la Lengua Nasa, sino monitorear cómo la gente nombra las cosas con ciertas palabras e incorporarlas. Por el uso se valida un idioma. Los idiomas son recursivos, son seres vivos que nacen, crecen, se desarrollan, mueren o sobreviven. Yatacué (2018: 6).

prehispánico del Abya Yala,⁴ pasando por la Conquista, la Colonia, las guerras de independencia, el bipartidismo, la dictadura militar, el Frente Nacional, el surgimiento de las guerrillas, el paramilitarismo, el narcotráfico, las desmovilizaciones, los acuerdos de paz y toda la historia de una nación que produjo, en medio de su resistencia en la integración y de su integración en la resistencia, propias de la actitud barroca, una práctica pedagógica en los rincones del territorio nacional hecha con las ruinas de la historia de la nación colombiana.

Parafraseando a Echeverría (2000), una estrategia pedagógica de mestizaje cultural que se expresa en el *no*, contraposición a la voluntad de lo otro *civilizado*, en un camino rebuscado para reconstituirse, de manera indirecta y por inversión, en un juego sutil de *síes*. Dicho juego sutil produjo los restos con los cuales se fue configurando el proyecto del pueblo *nasa* y de su universidad; fruto de una particular desrealización de la nación colombiana que simultáneamente generó la realización del pueblo *nasa* que a cada momento se juega su identidad. Al respecto, Jesús Carrasquilla plantea que “el pueblo indígena *nasa* pone en juego permanente su identidad, su cosmovisión, sus valores, al explicar su origen como pueblo, al poner en práctica el derecho propio y hacer justicia, al aceptar ciertas experiencias de otros pueblos, incluyendo las de los no indígenas y mestizos” (Carrasquilla, 2012, p. 264).

En este gesto intercultural, además, se juega el ejercicio hermenéutico de releer la historia asumiendo una tercera vía, por un lado, en medio de la tentación ilustrada continental europea y, por el otro, una lectura decolonial latinoamericana que ofrece la constelación interpretativa junto a sus claves de inteligibilidad. No obstante, existe un tercer modo de operar con el pensamiento que se posa sobre la cuerda extendida frente al abismo, una lectura barroca que recupera para sí el cultivo de la singularidad concreta en plena crisis de la consistencia del mundo, en un juego de restitución de la forma que expresa su voluntad de desrealizar la realidad mientras al tiempo la restaura; modo barroco que lejos de intentar una representación de los

⁴ La comunidad indígena *guna* (o *kuna*) que todavía hoy habita el territorio de Panamá y Colombia, bautizó ese territorio con el nombre de Abya Yala que, según su lengua (*dulegaya*), representa la imagen materna de la tierra que florece al lado de la comunidad. En este capítulo se usará el término *Abya Yala*, haciendo referencia al periodo precolombino, que luego será la nación colombiana.

hechos, se resiste a aceptarlos del modo realista y se lanza a la búsqueda y al rescate del *valor de uso*,⁵ contraponiéndolo en su voraz desenvolvimiento al *valor de cambio*,⁶ con el fin de crear “trazos para leer con ojo crítico, con muelas que mastican despacio” (Bonilla, 2014, p. 7) la configuración de este modo de universidad no convencional y la restauración de las fuerzas históricas que la hicieron posible.

Metodología. De los cuatro *ethos* históricos a la práctica pedagógica del *ethos* barroco

Asumir la configuración histórica de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en Colombia, entendida como una práctica pedagógica del *ethos* barroco, vuelve necesario, desde el punto de vista metodológico, aclarar teórica y proceduralmente el método hermenéutico. Se apropiía la teoría de los cuatro *ethos* históricos del filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría. El *ethos* histórico es un principio organizador de la vida social que hace posible la construcción del mundo de la vida: usos, costumbres, morada y albergue (Echeverría, 2000). Nos ayuda a pensar una concreción histórica de la reproducción social de lo humano, entendida como actividad cultural. El *ethos* histórico expresa las diferentes maneras en que el acontecimiento de la modernidad y el capitalismo son asumidos en el comportamiento cotidiano. Además es un proceso a través del cual deben pasar y dentro del cual deben constituirse todos los sujetos imaginables de la actividad cultural.

⁵ Echeverría (2011) da continuidad y desarrolla el concepto de *valor de uso* que Karl Marx enuncia en *El capital*. Derivado del concepto de producción general como modo transhistórico y de transnaturalización, el valor de uso nombra la capacidad que tiene el ser humano de oponer sus fuerzas creadoras a las fuerzas de la naturaleza para producir objetos prácticos (entre ellos los símbolos) con el fin de satisfacer sus necesidades de producción/consumo que lo determinan en la condición de darse forma a sí mismo en el proceso natural de reproducción social (Pérez, 2023, p. 6).

⁶ El *valor de cambio* es el proceso de abstracción por medio del cual el ser humano realiza la valorización del valor, provocando un modo particular de reproducción social abstracto, creando las condiciones de enajenación del proceso productivo/consuntivo capaz de degenerar en plusvalor y acumulación de capital y consolidando el capitalismo no sólo como sistema económico sino también como sujeto (Pérez, 2023, p. 6).

El *ethos* histórico se manifiesta en cuatro impulsos sucesivos del capitalismo —provenientes de distintas épocas de la modernidad— en diversas formas de configuración moderna: mediterránea, nórdica, occidental y centroeuropea, que a su vez configuran los cuatro *ethos* históricos desde diferentes decantaciones históricas [Pérez e Hincapié, 2022, p. 9].

Cuádruple *ethos* que conforma la matriz interpretativa capaz de leer de manera inédita la configuración histórica de la UAIIN de Colombia. Así, el *ethos* realista asume afirmativamente la modernidad capitalista como hecho que acepta y mantiene una actitud de identificación y de aprobación total con la acumulación del capital (Echeverría, 1997). En este sentido, en el *ethos* romántico el capitalismo es vivido como la realización del espíritu de empresa de los individuos que se muestran optimistas de su papel en el desarrollo de esta modernidad. Por su parte, el *ethos* clásico asume la modernidad capitalista como una necesidad trascendente que rebasa el margen de la acción humana, negando la posibilidad de cualquier transformación cierta en su entorno y como condición fatal inevitable. No anula ni niega la contradicción propia del hecho capitalista, reconociéndolo como el menos malo de las opciones posibles.

Finalmente, el *ethos* barroco no niega la contradicción de la modernidad capitalista, y aunque la reconoce como inevitable, juega a aceptarla. El *ethos* barroco “encuentra la oportunidad de despertar el conjunto de gestos petrificados en él, de revitalizar la situación en la que se constituyó como negación y sacrificio de lo otro; ella también es una aceptación de la vida hasta en la muerte” (Echeverría, 1997, p. 165). Es una estrategia de supervivencia y de afirmación de la forma natural sacrificada que, obedeciendo sin cumplir las consecuencias de su sacrificio, pretende reconstruir lo concreto de ella a partir de los restos dejados por la abstracción devastadora y reinventar sus cualidades, planteándolas en un segundo plano imaginado (Artunduaga, 2019).

Este *ethos* barroco hace posible, a su vez, una práctica pedagógica. Por práctica se entiende “la actuación humana reflexiva que afecta simultáneamente el ambiente natural, social y personal [...] es el encuentro inacabado

consigo mismo como posibilidad de otro sí, otra naturaleza y otras comunidades” (Pérez, 2020, p. 18). Lo pedagógico, por su parte, se entiende aquí como aquella reflexión-acción-liberación sobre la educación y la formación que una comunidad realiza de sí, como posibilidad para la configuración de su plan de vida, capaz de configurar, en este caso, la UAIIN a partir de varios momentos de desenvolvimiento, como se verá a lo largo de este capítulo.

Por lo anterior, la práctica pedagógica del *ethos* barroco implica tres momentos: el primero se expresa como *uma kiwe*, recuperación y liberación del territorio perdido, domando la forma natural de la violencia y resistiendo más allá de la sumisión/rebelía como estrategia de supervivencia. En un segundo momento, domando la forma natural de la reproducción social para apropiarse de diversas estrategias y recomponer el código destruido desde las ruinas, recuperando a partir del *mestizaje cultural* lo perdido y recreándolo a fuerza de una deglución intercultural. Y un tercer momento de consolidación del plan de vida, por medio de las leyes del *yat wala*, expresión del derecho mayor del pueblo *nasa* que intenta armonizar la Tierra Grande, el cosmos, más allá de todo orden jurídico.

Marco conceptual. *Uma kiwe* como práctica pedagógica del *ethos* barroco

En el futuro suelen estar muchas de las respuestas que hoy nos aquejan. Dicen los mayores del pueblo *nasa* que es necesario comenzar por el principio si se quiere conocer. Así lo afirma Yatacué (2018). Por lo que el principio, tal como se indicaba antes, consiste en devolver la mirada al futuro que está atrás, para reconocer el pasado que nos espera adelante. Así fue como los *nasa* hicieron futuro: “Se apoderaban de lo mejor de las técnicas del enemigo, pero impulsados por su propio espíritu; seguían su propio camino” (Bonilla, 2014, p. 10).

Manifestación pura del *ethos* barroco capaz de dar forma a partir del material ofrecido y recrear a su modo, y según sus necesidades, en un acto de mimesis renovada, las posibilidades de pervivir en el tiempo *Kwe'sx Èese*

Fxizema.⁷ Y para que este futuro sea puesto en el pasado y el pasado sea puesto en el futuro, es necesario “saber mirar muy lejos, pero de manera continua. Entre la historia, la actualidad y el porvenir se van tejiendo relaciones de pervivencia que son las que van dando cuerpo al plan de vida” (Yule y Escué, 2012, p. 132). Plan de vida que se gestó a partir de las luchas por *uma kiwe*, es decir, por la recuperación y la liberación del territorio, y se fue consolidando hasta la creación de su programa de liberación con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) hacia 1970. Desde el porvenir del siglo XVI se abría paso el pueblo *nasa* en la Gran Guerra, mientras “la Cacica, la Gaitana y el Cacique Pigoanza desarrollaron toda una campaña que les permitió reunir en el año de 1583 más de 7 000 paeces, 6 000 yalcones, 7 000 pijaos. Es decir, más de 20 000 hombres de guerra o de ‘macana’” (Bonilla, 2014, p. 15). Este primer hito histórico que los mira de frente, les recuerda el espíritu guerrero de aquel momento que hoy muta en guardia indígena, promoviendo la no violencia como modo de resolución de conflictos, pero que, en su historia, fue un modo de enfrentar la violencia ejercida sobre sus pueblos en el periodo de conquista de las Españas a las tierras del Abya Yala.

No obstante, el problema es más profundo. La violencia ha venido constituyendo lo humano desde tiempos inmemoriales, y aun hoy. Por ejemplo, el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala actos de violencia en las comunidades indígenas. Según palabras de la activista indígena Jesica Ortega, hay violencia dentro de la comunidad y por parte de personas ajena a la comunidad (UNICEF, 2013). Son ineludibles las contradicciones presentes aún hoy en la configuración del pueblo *nasa*, de otros pueblos de Colombia y, en general, de la especie humana en su constitución. No se puede olvidar que los conflictos, según Galtung (2003), son inherentes a toda fuerza

⁷ Las leyes de origen del pueblo *nasa* son básicamente formas que definen y regulan sus relaciones con el cosmos a partir de lo que llaman: la armonización, los cuatro rituales comunitarios por resguardo, el refrescamiento de las varas de mando, la apagada del fogón y el ritual de diálogo con el sol y la lluvia. Según estas leyes de origen, sus raíces principales son: pervivir en el tiempo *Kwe'sx Eese Fxizema*; no descuidar la herencia que los mayores dejan a los hijos *Kwe'sx luucxwe'sxjxhi' selpi waasa'*; construir el camino que servirá para mañana: *Jwehute selpinwasa*; la palabra que pervive como raíz *Ne'j wewnxi yuwe*; el enraizamiento individual y colectivo para la existencia como *nasa Ki'sna Walaça*; la armonización del espacio *Patxu Jxkwekwenxi* y la siembra de la vida *Sxhabwe'sx u 'jnxi*. Estas raíces han constituido los planes de vida del pueblo *nasa* como formas de fortalecer los principios de unidad, territorio, cultura y autonomía, de acuerdo con Yule y Escué (2012).

motriz, a todo ser vivo, y en lo humano además adquieren el carácter de violencia; no sólo de un pueblo hacia otro, o de una cultura en particular, sino que es parte de nuestra configuración como seres humanos. En este sentido Bolívar señala:

No sólo en la historia sino en la constitución actual de lo humano es necesario reconocer, afirman Horkheimer y Adorno, un acto de violencia que les sobreviene por igual a los hombres y a la naturaleza, una violencia mediante la cual lo humano se autoconstituye al destacarse y desprenderse, al trascender lo que a partir de ahí resulta ser “lo otro”. Es el acto de autoafirmación (*Selbstbehauptung*) del sujeto como realización de la libertad [Echeverría, 2010, p. 47].

Desde esta perspectiva no hay una continuidad entre la naturaleza y lo humano. Lo que se produce es una grieta, una falla, un hueco, un vacío. Y con esa apertura indefinida de lo humano *lo otro* se desgarra de lo natural creando el cosmos, el territorio, la autoafirmación del sujeto individual y comunitario. En estos términos también la liberación de la Madre Tierra, *Uma Kiwe*, es una transnaturalización que busca su retorno perdido por medio de cosmovisiones, rituales, tradiciones, equilibrios, medicina tradicional; todas estas prácticas pedagógicas del *ethos* barroco intentando recuperar esa unidad diluida en el proceso de politicidad propio de lo humano, que en última instancia es su libertad.

Una nostalgia aqueja nuestra existencia, un vacío que nos mira frente a frente cuando por alguna experiencia traumática y profunda el *ethos* histórico se desconfigura y retornamos al *ethos* elemental. *Ethos* que no escapa a la contradicción constitutiva de lo humano en tanto se separa desde su fundación como especie en un permanente refuncionalizar su actualización, dando forma humana a su materia animal. No hay manera de escapar al proceso de transnaturalización, pues es lo que nos ha abierto el camino de la naturaleza humana.

El mestizaje cultural como práctica pedagógica del *ethos* barroco

La naturaleza humana encuentra diversas formas de darse contenido en su largo caminar. Formas que dotan de sustancia su peculiar forma humana; por ejemplo, a través de modos de organización comunitaria. Así las cosas, en la concepción del tiempo del pueblo *nasa* la UAIIN ya estaba aguardando su despertar desde las luchas del siglo XVI por la defensa y la recuperación del territorio con Cacica, Gaitana y el Cacique Pigoanza, en la medida en que su valor en la guerra, en medio de las victorias y las derrotas, demuestra las batallas internas del *ethos* barroco del siglo XVI en plena constitución, mientras se retorcía el *ethos* comunitarista como defensa hasta la muerte del territorio, lo que otorgó esperanzas y valía al pueblo. No obstante, también se presentó la configuración del *ethos* barroco en una línea más realista y pragmática, como se indica a continuación:

Se recuerda el caso del cacique Anabeima, de la región de Guanacas, que se presentó a luchar con los españoles contra los Apirama. Y está también lo ocurrido con el cacique Diego Calambás, descendiente del principal jefe encontrado por los invasores en el oriente caucano. Este Calambás se volvió el principal colaborador de Belalcázar, al punto de convertirse en el azote de las comunidades de Tierradentro que se enfurecieron por los malos tratos del invasor [Bonilla, 2014, p. 18].

En otras palabras, la configuración del *ethos* barroco entre los indígenas no tuvo una sola dirección a partir del retorno al *ethos* elemental que produjo el traumático y violento encuentro/desencuentro con el *ethos* realista de los castizos. Por lo menos hubo dos líneas: una de resistencia que intentó conservar el *ethos* comunitarista al punto de no concebir la vida sino era en la comunidad y en su preservación. La otra, en diálogo con un *ethos* realista pragmático que se puso de su lado sin estimar muy bien las consecuencias mientras se configuraba el *ethos* barroco en diálogo con dicho *ethos* realista. Entretanto, ese pasado al frente desentrañaba las tensiones que se presentaban entre los

mismos indígenas y sus pueblos. Después de este primer periodo de guerras vino el reconocimiento de la autoridad del rey de las Españas. Esto, además, derivó en el periodo de colonización y, con él, en el intercambio codigofágico⁸ entre culturas, un modo barroco de construir el mundo: “La antropofagia nos une, socialmente, económicamente, filosóficamente” (Andrade, 1928, p. 1). El pueblo *nasa* pasaba de tener guerreros a tener guardianes; entre ellos, “Quilo y Sicos, Juan Tama, los Guayamuses, Mandinguagua y Jacinto Moscay. Las condiciones no daban para rebelarse, pero tenían que buscar la manera de proteger los territorios. De conservar la calma dando apariencias de obediencia, pero resistiendo al máximo las imposiciones” (Bonilla, 2014, p. 21).

Juego de apariencias propias de la actitud barroca. Un efecto teatral que finge mientras desoculta la realidad y la cuestiona en tanto se mimetiza en ella. Que hace como si cumpliera órdenes, pero sin obedecer. Modo barroco que los sostuvo con vida, mientras, usando las mismas estrategias de los castizos y sus jurisdicciones, supieron pelear jurídicamente por las tierras que les habían arrebatado vía el mestizaje cultural.

El caso del cacique Juan Tama y Quilo y Sicos, a principios del siglo XVIII, es bien conocido, pues logró reconocimiento de los territorios indígenas, de los cinco pueblos, por parte de la Real Audiencia de Quito. Inicia aquí un nuevo antecedente de la UAIIN en la lucha por el territorio, utilizando el mismo recurso de los pobladores, el derecho, que voltearon hacia sí con el beneplácito de la Corona y a regañadientes de los terratenientes y los colonos. El uso de la forma —el derecho— para domar su contenido —la recuperación de la tierra— por parte de los indígenas fue consolidando la importancia de conocer las prácticas del colonizador, sus armas, su propia cultura, para usarlas en la recuperación de lo perdido, de lo confundido, de lo propio.

Según Bonilla (2014), el testamento político legado al pueblo por Juan Tama daría pie a la continuidad de otra figura representativa en la consolidación de su proyecto de nación, posterior a la dura situación que enfrentaron durante

⁸ Bolívar se refiere a la codigofagia como un proceso semiótico de las subcodificaciones singulares y concretas del código de lo humano que no parecen tener otra manera de coexistir entre sí que no sea la de devorarse las unas a las otras; la de golpear destructivamente en el centro de la simbolización constitutiva que tienen enfrente y apropiarse e integrar en sí, sometiéndose a sí mismas a una alteración esencial, los restos aún vivos que quedan de ella después (Echeverría, 2000, pp. 51-52).

la Gran Guerra y luego durante la guerra de independencia, ya que al entrar en el juego de los criollos, en espera de reconocimiento de sus resguardos, tuvieron grandes pérdidas de territorio por las nuevas constituciones, tanto la de la Gran Colombia, a principios del siglo XIX, como la de los Estados Unidos de Colombia, a finales del siglo XIX, así como la de la República de Colombia a finales del siglo XX.

Plan de vida como práctica pedagógica del ethos barroco

En particular durante todo el siglo XIX el pueblo *nasa* se encontró más allá de su *ethos* barroco y del *valor de uso* que en parte había logrado salvaguardar como modo para no perder su cosmovisión, sus tradiciones, su idioma y sus costumbres en medio de la asimilación de la confesión católica, el idioma español y las prácticas culturales y de comercio propias de la colonia y de la modernidad capitalista. Se presentaba así esta modernidad sobre la premodernidad de los pueblos indígenas, como una fuerza dadora de forma a partir de la consolidación de su *ethos* realista. En estas complejidades de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX aparece la figura del indio que se educó en las selvas colombianas y junto a las tradiciones militares y jurídicas del colono Manuel Quintín Lame.

Su legado es muestra tajante del mestizaje cultural y religioso entre el catolicismo y la cosmovisión indígena *nasa*. Entre mingas, tomas pacíficas y, de hecho, junto a un proceso de alfabetización en la legislación colombiana del momento que les permitió a los indígenas defender la tenencia de la tierra por vía jurídica, se levantó el nombre de este hijo de terrajero,⁹ indio

⁹ En entrevista realizada al director del Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad, en Toribio-Cauca, Colombia, actual subsede de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Yatacué (2018) señala: la data de esta institución en estas tierras indica que incluso hasta el año 1970 aquí todavía se pagaba *terraje* —para mí es una forma de esclavitud, decía—. El dueño de la finca era dueño de todo este terreno y era dueño también de los indios que vivían aquí. Estos indios le tenían que pagar tributo al dueño, porque estos resguardos tienen origen colonial, son del año 1700, dadas las cédulas reales por el virrey de España en Quito; pero cuando nació el Estado colombiano estas zonas fueron declaradas baldías. Hubo una colonización tolimense y antioqueña hacia estos territorios, donde se hicieron fincas con todo e indios. En la década de 1970 empieza la primera organización indígena en Colombia, como respuesta a esta situación.

nasa, de costumbres peonales, que se movió entre los dos mundos, como se puede constatar en este pasaje de su libro *Los pensamientos de un indio que se educó dentro de las selvas colombianas*:

Yo empecé un camino de abrojos y de espinas y al continuar ese camino me vide [sic] de obligado a cruzar dos ríos, uno de lágrimas y otro de sangre, y esos dos ríos corrían como los ríos cristalinos que tiene la naturaleza, los que bañan las cinco partes del mundo, los que arrastran sin cesar las arenas y que las aguas no cesan de correr llevando la arena; y así es la humanidad que ha pasado y pasó no ha podido comprender lo que está escrito en este hermoso libro, llamado *El Libro de Dios* [Lame, 2004, p. 145].

Encontrado y desencontrado con los dos mundos: el occidental, con énfasis en el *ethos* realista, y el indígena, cuyo *ethos* barroco venía configurándose como modo de supervivencia, Lame estableció el programa heredado de los caciques Tama y Quilos, reformulándolo de manera que inspiró en pleno apogeo de la modernidad capitalista un proyecto alternativo de organización comunitaria, con un plan de vida promovido por el sacerdote Álvaro Alcué Chocue, entre otros líderes y lideresas comunitarias que hacían frente a la azarosa vastedad del *ethos* realista hacia 1971. Dicho plan de vida planteaba:

Liberación de todos los terrajeros mediante el no pago de terraje o cualquier otro tributo personal; defensa de las parcialidades y oposición a las leyes de división de los resguardos; consolidación del cabildo indígena como centro de autoridad y base de organización; recuperación de tierras perdidas a manos de los terratenientes y desconocimiento de todos los títulos que no se basaran en cédulas reales; afirmación de la cultura indígena y rechazo a la humillación racial de que son víctimas los indios en Colombia [Bonilla, 2014, p. 43].

Con esta declaración de cinco puntos: liberación, defensa, consolidación, recuperación y afirmación, se establecieron las bases ancestrales de la lucha

del pueblo *nasa* y su proyecto de nación alternativa. Además, se presentaron varios acontecimientos que fueron parte de la creación de las condiciones materiales de existencia para la configuración del CRIC: el acuerdo de los linderos entre el pueblo guambiano y el pueblo *nasa* por primera vez sin intervención del Estado colombiano. Fue un trabajo entre sindicatos y cabildos que aportaba consolidación y relacionamiento entre las formas de organización comunitaria y popular que se unían en beneficio propio, y también fue un trabajo unido entre los *misak* y los *nasa* en la reconfiguración del territorio y en la unidad de la lucha por la recuperación y la conservación de los territorios y su soberanía.

Todos estos factores de relacionamiento y fortalecimiento comunitario, sumado al cultivo de la memoria de sus luchas, cultivaron la conciencia comunitaria suficiente para que de manera colegiada pensaran en una organización de proporciones nacionales, cuya composición recogiera las diferencias y los puntos de encuentro de los pueblos indígenas del Cauca, sin antecedentes antes vistos. Cuenta el director del Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad que

en Toribio nació el Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC—, una de las primeras organizaciones indígenas de Latinoamérica. Uno de los puntos a defender era el no pago de *terraje*. Ése fue uno de los temas centrales de la organización: recuperar las tierras de los resguardos. La gente lo que hizo fue recuperar estas tierras, no es que nos las hayan dado [Yatacué, 2018, p. 3].

El Consejo Regional Indígena del Cauca se configuró a partir de la unidad alcanzada entre siete cabildos e igual número de resguardos indígenas en 1971. Dos intenciones fundamentales consolidaban esta unidad materializada en el consejo: la defensa de la memoria, el idioma y las tradiciones de sus pueblos, y la preocupación por la formación de profesores indígenas con los cuales concretar estas intenciones.

Desarrollo

Configuración de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia

De acuerdo con Arévalo (2017), no se trata sólo del acceso a la educación universitaria por parte de los pueblos indígenas, esto es, a las universidades convencionales que se expresan en las universidades confesionales, estatales, públicas y privado-laicas. Se necesita, según el autor, una universidad que responda a la cosmovisión de los pueblos indígenas. Fue así como el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) se abría camino como una posibilidad tangible de educación propia. El CRIC como forma de organización comunitaria y política era al mismo tiempo un catalizador de los acumulados, las experiencias, los saberes y los conocimientos de diversas disciplinas que durante siglos los pueblos indígenas habían conservado y transformado desde el mestizaje cultural:

A partir de los derechos elevados a la categoría constitucional en 1991, además de soportar con mayor fortaleza nuestros derechos y hacerlos obligatorios al Estado, aumentan las necesidades de formación profesional a nuestras comunidades, para orientar temas como la jurisdicción especial indígena, el manejo de recursos del Sistema General de Participación, procesos de educación propia, manejo de la salud propia, procesos de planeación territorial, entre otros. Todo esto es discutido por nuestras autoridades y se acuerda sistematizar la experiencia de educación, que desde sus inicios viene trabajando la organización, mientras desde algunas zonas empiezan programas de formación en derecho propio (Zona Norte), administración y gestión propia (Jambaló) [Arévalo, 2017, p. 30].

Así comienza un caminar educativo desde donde se materializan diversas propuestas: las escuelas del saber y el programa de bilingüismo, que van configurando —vía la sistematización de todas estas experiencias— la formación de un sistema educativo propio, junto a los centros de investigaciones indíge-

nas de Tierradentro, y la difusión del pensamiento yanacona. Urgía formar profesores indígenas comunitarios, lo que dio origen al Programa de Pedagogía Comunitaria que consolida los criterios educativos, políticos y administrativos.

Con todo este andamiaje se realizan diversos encuentros con autoridades regionales, departamentales y nacionales, con universidades públicas y privadas, así como con la Asociación Colombiana de Universidades de Colombia y funcionarios de la UNESCO para Colombia, con el propósito de crear una universidad alternativa. Pero no había eco ni en las instancias públicas, ni en las privadas. En vista de estas negativas, según Arévalo (2017), en 2003 se formaliza, vía resolución de la junta directiva de Cabildos de la CRIC, la creación de la UAIIN.

Este modo no convencional de universidad materializada, en los albores del siglo XXI de la nación colombiana, al no tener en ese momento reconocimiento legal por parte del Ministerio de Educación Nacional, tenía que darse su propia soberanía a través del derecho a la autonomía y a la autodeterminación de los pueblos¹⁰ que consagra la Constitución Política de la República de Colombia, así como hacer uso del derecho mayor.¹¹ Recuérdese que las universidades, desde sus orígenes en Europa, así como en toda Latinoamérica, han sido reguladas por las bulas papales o por las cédulas reales, y luego, en los Estados modernos, por las regulaciones jurídicas que han creado un marco de referencia legal, así como de límites sobre el problema de su autonomía. Aquí, por vez primera para la nación colombiana, se legitimaba una universidad no convencional, con recursos jurídicos de avanzada, como el ya nombrado derecho de la autonomía y la autodeterminación de los pueblos

¹⁰ Papacchini (1997) afirma que los derechos de los pueblos están sustentados en que los derechos humanos no son solamente para los individuos, sino también para los sujetos colectivos, como las etnias y los pueblos. En el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* se incluyen los derechos de libre determinación. Su artículo 1 reza: “Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que se derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional” (p. 73).

¹¹ Flórez (2016) afirma que el derecho mayor es un derecho directamente asociado con la tierra. Se trata de un conjunto de leyes mayores o leyes de origen asociadas al derecho ancestral de las comunidades indígenas. Leyes no escritas en papel por el creador del universo, pero que están escritas en toda la naturaleza y en todo el cosmos. Entre los *nasa* se entienden como leyes del *yat wala*, de la Tierra Grande, del universo, del cosmos.

en su derecho mayor, al margen de las tradiciones legales que ha regulado la universidad convencional.

Así las cosas, la UAIIN posee, por excelencia, un modo barroco de creación institucional inédito para la nación colombiana, sólo posible en la imaginación del proyecto del pueblo *nasa*. Según Bolívar, “la materia social no sólo desborda la capacidad integradora de la forma establecida, sino que genera otros órdenes y otras ‘legalidades’ incipientes que vienen a ocupar los vacíos de vigencia dejados por ella” (Echeverría, 2000, p. 125). Así se abre camino la UAIIN a partir de tres espacios de formación: el primero es la comunidad, fuente de sabiduría; el segundo es el encuentro entre estudiantes y orientadores de la universidad, no sólo en la sede, sino, según las necesidades, en cualquiera de los territorios donde se requiera, a partir de recorridos territoriales: la universidad se vuelve itinerante, mochila, cuerpo y diversidad natural y cultural. Y el tercer espacio es el de la autoformación. Al respecto Libio afirma:

La universidad cumple con los principios para los cuales fue creada, mantener y fortalecer el espacio político de nuestros pueblos: orientar en las distintas formas del saber, conforme a las necesidades que tenemos y de acuerdo a [sic] lo establecido en los planes de vida, y fortalecer y formar nuestros procesos de administración propia [Arévalo, 2017, p. 33].

No obstante, la UAIIN se halla en una soledad institucional en relación con las organizaciones estatales y privadas, y en el contexto de la modernidad que la acoge, la capitalista, que ve el mundo con los ojos del *valor de cambio* —es decir, con estadísticas, parametrización, indicadores económicos y burocratización—, con la estela de lo convencional y del estatus de lo legal sobre lo legítimo, y no lo que está hecho con *valor de uso*, con artesanía, de corte comunitario, con ideales románticos de conservación del patrimonio tangible e intangible. Y al no reconocer esto, sólo ve un raro e híbrido intento fallido de universidad, pues ésta se halla fuera del canon clásico y del *ethos* que promueve el neoclasicismo sobre lo qué es la universidad. En palabras de Marcia, “producir el movimiento de poner en cuestión la realidad [...] son los recursos dedicados al espacio ficticio que colocan cuerpos, objetos y otros

elementos espaciales presentes en la escena para interferir, provocando que se produzca el asombro” (Machado, 2020, p. 237).

Este movimiento que cuestiona la realidad, capaz de escenificarla para interferir en ella, provocando otros órdenes, es la práctica pedagógica manifiesta en la estrategia barroca que promueve la contienda entre el *ethos* barroco de las formas de organización comunitaria y el *ethos* realista de las formas establecidas en la modernidad capitalista y de corte americana. En el marco de esta contienda, Bolívar insiste:

Los nuevos órdenes y las nuevas “legalidades” se estructuran con la coherencia interna de un proyecto institucional alternativo para el nuevo estado de cosas de la sustancia social y cuando, por lo tanto, el ocaso de la forma social establecida coincide y se acopla con la etapa inicial del periodo del ascenso de una nueva forma histórica. La casualidad arma uno de esos juegos fascinantes de continuidad de lo discontinuo, de simultaneidad de lo disimultáneo, de reconocimiento en el desconocimiento —que retan a la capacidad interpretativa del historiador— en los que dos historias que ni siquiera se perciben mutuamente comparten no obstante un mismo escenario [Echeverría, 2000, pp. 125-126].

Así es como sobre las ruinas desrealizadas de la nación colombiana, desde sus restos, se iban formando los despojos antropológicos de las comunidades periféricas, las formas de resistencia y de integración asumidas desde el siglo XVI hasta los albores del siglo XXI, alcanzado en ese juego de continuidad y discontinuidad, de reconocimiento en el desconocimiento, las formas de operar barrocas que lograron invadir el *ethos* realista que, doblegándolo, se volvió barroco, otorgándole reconocimiento legal a partir de 2020. Desde entonces, la UAIIN es parte del sistema de universidades públicas de la nación colombiana. Eso sí, en ese mismo juego el *ethos* barroco tuvo que ceder y doblarse en su forma realista para dotar de contenido a su nueva materia y alcanzar la legalidad que tanto quería, a riesgo de perderse en el camino de las formas realistas de la modernidad capitalista, mientras intenta pervivir en su legitimidad comunitaria.

Esta forma barroca de universidad intercultural ofrece varios programas formativos que en el caso de la nación colombiana eran insospechados como procesos de formación profesional. No obstante, hay que aclarar que no sólo las denominaciones de los programas dan cuenta de otra modernidad posible, sino que, desde las metodologías y los modos de investigación en la producción de conocimiento, se identifica el estilo barroco propio del ritual, la fiesta, la minga, la lúdica, la hibridez cotidiana y la desmesura cultural y comunitaria.

Entre los programas profesionales de esta universidad se pueden encontrar: administración y gestión propia; buen vivir comunitario; comunicación propia intercultural; derecho propio intercultural; licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales; licenciatura en pedagogía para la revitalización de las lenguas originarias; licenciatura en pedagogías comunitarias; revitalización de la madre tierra. Y dos tecnologías: una en administración pública especial para los territorios ancestrales indígenas y otra en pedagogía y lingüística aplicada a la revitalización de la lengua *nasa*. Además de diversos diplomados, talleres y procesos de formación continua y para el trabajo y el desarrollo humano. Según Diego Juárez: “Muestran el desarrollo de experiencias educativas rurales en las márgenes del Estado. Es decir, experiencias autónomas, comunitarias, autogestionadas y autoorganizadas, mediante las cuales poblaciones rurales han generado experiencias educativas contextualizadas y pensadas en sus necesidades (Juárez, 2020, p. 465).

Ahora bien, merecen mención especial los modos de ampliar la investigación en esta práctica pedagógica del *ethos* barroco. La UAIIN plantea una mirada vasta que problematiza las concepciones clásicas en la producción del conocimiento científico experimental, incorporando, además de éste, posibilidades en torno de la construcción del conocimiento, desde lo que llaman “la vivencia comunitaria y el sentir-pensar del territorio visible e invisible a partir de la espiritualidad originaria, para lo cual se camina desde la misma práctica de lo que se pregunta” (Obando, 2018, p. 17). En la UAIIN la investigación se entiende como *la crianza y la siembra de sabidurías y conocimientos*. En esta perspectiva, esta institución ha aprovechado algunos métodos de investigación propios de académicos, investigadores e intelectuales sociales de Latinoamérica y del mundo: la etnografía, la sistematización de experiencias

y la investigación acción participante. No obstante, los amplía, según sus propias perspectivas de producción de conocimientos, con base en una composición de espacios y tiempos desde su perspectiva como pueblo *nasa*:

Investigar y enseñar desde el fogón *Ipx ka 'tsu yapapeynxi*. Investigar en el sueño *Ksxa 'wçxa ya 'jxiyunxi*. Investigar desde la Casa Grande para acompañar en el trabajo *Pi'kx yat wala*. Investigar desde la Casa del Guarapo *Beka yatsuwa ya'piya'k*. Se siente, piensa y vivencia la investigación desde los espacios espirituales, naturales, comunitarios y organizativos con el objetivo de alcanzar el equilibrio y la armonía colectiva, individual y territorial [Vitonás, Yatacué y Popayán, 2015, p. 17].

La irrupción de las formas productivas de la modernidad convencional, no sólo económicas, sino de generación de conocimiento, encuentra en esta manifestación de prácticas pedagógicas del *ethos* barroco un trance festivo de la vida aun en medio de la muerte y de la desrealización de una nación soñada que se encontró desmembrada. Una estetización de la vida cotidiana llena de materia y espíritu con formas exuberantes, una resistencia frente al domino total de las formas modernas del *ethos* realista que se sobrepone, incluso viendo en la distancia sobre sí mismo, intentando una y otra vez el restablecimiento de la forma natural, desrealizando el hecho en el que el mismo es sacrificado a *valor de cambio*. Una resistencia que pervive contra, en y con el capitalismo, mientras que lo combate, haciéndolo, quizá, más poderoso.

Reflexiones finales

La materialización de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del pueblo *nasa* es la realización de una práctica pedagógica que durante años ha expresado el *ethos* barroco. La estrategia de este *ethos* es el vaciado de contenidos culturales, mientras doma la forma natural y abstracta de la reproducción social, rehaciendo con hibridez marcada la asimilación de las ruinas en las que pervive el código destruido, que a su vez instaura alterna-

tivas más allá de la sumisión/rebeldía, acogiendo la resistencia en la integración y la integración en la resistencia posible en el seno de la nación colombiana, desde las márgenes, a lo largo y ancho de su configuración histórica. En estas orillas territoriales de la práctica pedagógica se amplían los bordes de la construcción de conocimientos científicos, las formas de concebir los programas profesionales, las relaciones con los saberes, las prácticas comunitarias y la espiritualidad. El orden jurídico adquiere connotaciones cósmicas impensables, sólo posibles en la imaginación de pueblos como el *nasa*, quebrando lo establecido e incorporando otros órdenes, otra humanidad posible, expresada en *Uma Kiwe*, el *mestizaje cultural* y el *plan de vida comunitario*.

Los despojos antropológicos creados por la modernidad retorcieron la forma dada a ellos, y configurando comunidad como el modo por excelencia de resistencia, asumieron, desde el siglo xvi hasta hoy, en pleno andar del siglo xxi, las formas de operar barrocas que lograron invadir el *ethos* realista y doblegarlo hasta confundirlo con el barroco, mientras le otorgaba legalidad a su proyecto de universidad alternativa transcurriendo el año 2020, a riesgo de golpear su legitimidad. No obstante, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, sirviéndose de los mejores avances de la modernidad en términos de ciencia, tecnología, comunicaciones, métodos y demás logros civilizatorios, no pierde sus ancestrales rituales, fiestas, mingas, convites, en un ejercicio lúdico, recreativo e híbrido donde se juega la cotidianidad del mundo, en medio de la desmesura cultural y comunitaria de la fragmentación del reino de las cosas. Persiste el *Uma Kiwe*, modo soberano de refugiarse en sí, sin perderse en el bullicio civilizatorio y descubriendo en cada individuo un *somos*. De igual modo, no pierde el *Kwesh Kiwe* aquella mirada extraviada en el horizonte del *time is gold* que se recupera como tiempo sublime de donación natural al ocio, mientras se hace a sí misma comunidad, asumiendo el *Kwe'sx Èese Fxizema'*, en tanto ley de origen *yat wala* de su propio destino, en ese futuro que, dándose la vuelta, se refleja en el pasado mirándonos a los ojos, recordándonos que hemos de despertar las potencias dormidas de la realidad y hacerlas aliadas en la restauración del proyecto de humanización.

Bibliografía

- Andrade, O. de, “Manifiesto antropófago”, *Revista de Antropofagia*, México, vol. 1, núm. 1, 1928, pp. 1-6.
- Arévalo, L., “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad”, *Educación Superior y Sociedades*, , UNESCO/IESALC, Caracas, 2017, pp. 157-179.
- Artunduaga, R., “Cultura mestiza y régimen estéticos de la vida cotidiana. El *ethos barroco* de Bolívar Echeverría”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, USTA, Bogotá, vol. 40, núm. 120, 2019, pp. 55-68.
- Bonilla, V., *Historia política del pueblo nasa*, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca/Tejido de Educación Çxhab Wala Kiwe, 2014.
- Carrasquilla, J., “Reivindicaciones del pueblo *nasa* en Colombia: una reflexión ético-política”, en *Pueblos indígenas, Estados y derechos humanos: los nasa en Colombia y los tzeltales en México*, Universidad Iberoamericana/Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, México, 2012, pp. 243-269.
- Echeverría, B., “Discurso en el marco del Premio Universidad Nacional a la Docencia Universitaria”, en *Modernidad y resistencias*, Era, México, 1997.
- _____, *La modernidad de lo barroco*, Era/UNAM, México 2000.
- _____, *Definición de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México, 2010.
- _____, *Discurso crítico y modernidad*, Ediciones desde Abajo, Bogotá, 2011.
- Espinosa, M., *Surgimiento y andar territorial del Quintín Lame*, Ediciones Abya Yala, Quito, 1996.
- Flórez, C., “El concepto de derecho mayor: una aproximación desde la cosmología andina”, *Revista Derecho y Política Pública*, Bogotá, vol. 18, núm. 24, 2016, pp. 63-74.
- Galtung, J., *Trascender y transformar. Una introducción a la resolución de conflictos*, MS Editores, México, 2003.
- Juárez, D., “Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades”, en *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, Rionegro, 2020, pp. 453-469.
- Lame, Q., *Los pensamientos de un indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Biblioteca del Gran Cauca, Editorial Universidad del Cauca, Cali, 2004.

- Machado, M., “A configuração do insólito em ‘O Largo do Mestrevinte’ (1958) de José J. Veiga. Transformaciones y crisis ecoambientales y sociales. Dossier. Tensodiagonal”, *Revista de Teoría, Crítica y Creación sobre Literaturas, Culturas y Comunidades Fronterizas*, Montevideo, núm. 10, 2020, pp. 227-240.
- Obando, L., “La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (CRISSAC); proceso que implica resignificar conceptos como la epistemología y el paradigma”, *Revista Sentires y Pensares: Tejiendo Memorias*, UAIIN-ACIN Popayán, vol. 1, núm. 0, 2018, pp. 17-27.
- Papacchini, Á., *Filosofía y derechos humanos*, Universidad del Valle, Cali, Col. Artes y Humanidades, 1997.
- Pérez, F. A., *Formación integral de la persona en comunidad*, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, Rionegro, 2020.
- , “Universidad y modernidad: la universidad en Colombia en diálogo con el cuádruple *ethos* de Bolívar Echeverría”, tesis de doctorado en ciencias de la educación, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín, 2023.
- Pérez, F. A., y A. Hincapié, “Modernidad, capitalismo y universidad. Contienda entre los cuatro *ethos* históricos en Bolívar Echeverría”, *Revista de Investigación y Pedagogía. Praxis y Saber*, UPTC, Tunja, vol. 13, núm. 34, 2022, pp. 1-15.
- UNICEF, “Estudio describe violencia contra niñas y mujeres indígenas”, *Prensa*, Nueva York, 4 de junio de 2013. Disponible en <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/estudio-describe-violencia-contra-ninas-y-mujeres-indigenas>.
- Vitonás, J., D. Yatacué y A. Popayán, *Guía de investigación para estructurar y desarrollar procesos investigativos en el territorio nasa de Toribío, Tacueyó y San Francisco*, CECIDIC, Cauca, 2015.
- Yatacué, D., “El viaje: segundo paraje”, entrevista en la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, archivo personal, Toribío, 2018.
- Yule, M., y A. Escué, “Valores nasa: cultura, cosmovisión, ley de origen”, en *Pueblos indígenas, Estados y derechos humanos: los nasa en Colombia y los tzeltales en México*, Universidad Iberoamericana/Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, México, 2012, pp. 117-141.



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO