DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

TEORÍA Y PRAXIS DESDE LOS TERRITORIOS EN LATINOAMÉRICA

LUIS PINCHEIRA MUÑOZ
GERMÁN LÓPEZ NOREÑA (ED.)

FREI
NIT: 901509404-7

Ariadna ediciones

DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD CRITICA

Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica

DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD CRITICA
Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica

Dr. Luis Pincheira Muñoz
Dr. Germán López Noreña

Editores

ISBN: 978-956-6276-27-2
Santiago de Chile
Primera edición, julio 2024
Gestión editorial: Ariadna Ediciones
http://ariadnaediciones.cl/
DOI: https://doi.org/10.26448/ae9789566276272.103
Portada: Matías Villa
Imagen de portada: Jafeth Gómez (Colombia): Grito de IN dependencia año 2010

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de pares ciegos (doble ciego) externos a la editorial

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución

Obra postulada/indexada en plataformas internacionales: Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Contenido

Presentación 7
Luis Pincheira Muñoz

Prólogo 10
Carlos Calvo Muñoz

Capítulos

1. Luis Pincheira Muñoz: Pedagogía Decolonial e Intercultural critica "como" resistencia educativa 15

2. Cicerón Erazo Cruz – Germán López Noreña: Lo pedagógico crítico en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Lecturas y rupturas para fundamentar una nueva pedagogía 27

3. Marco Mejía Jiménez: Urdimbres investigativas desde el Sur.... 50

4. Patricio Alarcón Carvacho: Distinciones sobre Colonización y Decolonialidad desde una perspectiva gnoseoepistemologica 92

5. Ana Maria Bruna Donoso: Educación Intercultural en las relaciones de los sujetos como desafío en la calidad de la educación 108

6. Carlo Granados Beltrán: Trazando nuevos territorios: interculturalidad crítica y la búsqueda de la descolonización en la enseñanza del idioma inglés en Colombia 116

7. Segundo Quintriqueo - Katerin Arias-Ortega: Desafíos de la educación desde una interculturalidad crítica y decolonial en contextos indígenas 131

8. Rolando Pinto Contreras: Construyendo comunidades interculturales y decolonizadoras. la experiencia de elaborar curriculum crítico liberador para escuelas básicas comunitarias de Llaguepulli (Chile)..... 146

9. Víctor González Ñáñez: Irrupción de Nuevos Paradigmas en el Ámbito de la Interculturalidad Crítica y la Decolonialidad en América Latina: El Caso Venezolano de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I) 172

10. Luis Crisóstomo: "Así interpretamos la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya" - Breve aproximación 191

11. Patricia Gómez Ríos: La pedagogía del sujeto relacional; una formación para la interculturalidad y para la paz 229

12. Víctor Díaz Esteves: Educación intercultural y liderazgo escolar dialógico desde la pedagogía crítica y decolonial de las escuelas rurales en los territorios del sur de Abya Yala 244

Sobre los autores..... 261

Hay, voces dignas y rebeldes dicen
'Abya Yala'.
En efecto, desde el Abya Yala nos
llegan voces silenciadas y
subalternadas
por el discurso eurocéntrico
"universal" y uní-versal de la
modernidad.
(Mignolo, 2014)

Luis Enrique Pincheira Muñoz
Línea de investigación Perspectivas Decoloniales otros saberes,
sentires y pensares desde el ABYA YALA. (coord.)

La compilación de la presente publicación sobre *Decolonialidad e Interculturalidad crítica: Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica***,** es el fruto de experiencias prácticas y reflexiones teóricas de los miembros desde la línea de investigación Perspectivas Decolonialidad otros saberes, sentires y pensares desde el ABYA YALA. El texto, tiene como propósito difundir el conocimiento de las relaciones y prácticas socioculturales, cuyos principios epistemológicos, ontológicos y éticos anclados en educación Intercultural y crítica decolonial, supone el compromiso de reflexionar sobre la multiplicidad de temáticas desde aspectos teóricos y experiencias prácticas como espacio de transformación sociocultural, que aportan desde los distintos territorios las culturas ancestrales y los pueblos Latinoamericanos. La línea de investigación perteneciente a La Fundación Red de Educadores para Iberoamérica busca difundir y visibilizar estos aportes.

El presente libro, invita a la lectura y reflexión de los autores/as que pertenecen a la línea de investigación mencionada anteriormente y que desempeñan labores académicas en diversas Universidades Latinoamericanas. También, a académicos/as de otras casas de Estudios Superiores y compañeros /as del colectivo Educa dignidad – Chile reconociendo sus vastas trayectorias en los temas abordados.

Las problemáticas que se abordan en sus diversos capítulos desde el ABYA YALA, plantean un paradigma decolonial e intercultural crítico cuyas propuestas políticas epistémicas y éticas, son

apuestas transformaciones desde interpelación al modelo cultural colonial dominante.

Como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario "otro" y una agencia "otra" de con-vivencia - de vivir "con"- y de sociedad.

Por ende, el libro o E book en sus diferentes capítulos es un proyecto que de alguna forma pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder, la que Quijano (2000) ha nombrado "colonialidad de poder" "colonialidad de ser" y "colonialidad del saber".

Por otra parte, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, (2005) se puede afirmar que este es: Un proyecto que provoca cuestionar las ausencias de saberes, tiempos, diferencias, pensar y trabajar desde las emergencias que se revelan "a través de la ampliación simbólica de pistas o señales" de la experiencia misma, particularmente desde abajo los movimientos sociales (p. 172).

El texto se encuentra organizados en doce capítulos. Estos son Cap. I. Pedagogía decolonial e intercultural "como resistencia educativa, Cap. II. Lo pedagógico crítico en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. Lecturas y rupturas para fundamentar una nueva pedagogía. III. Urdimbres investigativas desde el Sur. Cap. IV. Distinciones sobre Colonización y Decolonialidad desde una perspectiva gnoseoepistemologica. Cap. V Educación Intercultural en las relaciones de los sujetos como desafío en la calidad de la educación. Cap. VI. Trazando nuevos territorios: interculturalidad crítica y la búsqueda de la descolonización en la enseñanza del idioma inglés en Colombia. Cap. VII. Construyendo comunidades interculturales y descolonizadoras. La experiencia de elaborar currículum crítico liberador para escuelas básicas comunitarias de Llaguepulli (Chile). Cap. VIII. Irrupción de Nuevos Paradigmas en el Ámbito de la Interculturalidad Crítica y la Decolonialidad en América Latina: El Caso Venezolano de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I). Cap. IX. "Así interpretamos la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya". Cap. X Desafíos de la educación desde una interculturalidad crítica y decolonial en contextos indígenas. Cap. XI. La pedagogía del sujeto relacional: una formación para la interculturalidad y para la paz. Cap. XII. Educación intercultural y liderazgo escolar dialógico desde la pedagogía crítica y decolonial de escuelas rurales en los territorios del sur de Abya Yala.

Definitivamente el presente libro, es una apuesta por la superación de las diferencias entre personas y culturas; por la abolición condiciones de injusticia social, exclusión, discriminación y desigualdad.

Esperamos que los futuros lectores y lectoras compartan con nosotros estas reflexiones, dedicando este texto a las minorías –a los grupos del no ser–, desde la esperanza que todo cambio social es posible.

Bibliografía

Albán, A. (2008). "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidad e circulantes y prácticas de re-existencia" En: Grueso Bonilla, A. y Villa W. (eds.). Diversidad, interculturalidad construcción de ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.

De Sousa Santos, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" En: Lander, E. (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACS

PROLOGO

Confusiones y yuxtaposiciones epistemológicas engañosas

Dr. Carlos Calvo Muñoz

Desde hace algunos años se nos ha vuelto una seria complicación sentipensarnos desde nosotros/as mismos/as, especialmente en relación a las otras personas, los otros seres vivos y la naturaleza en su totalidad. También, se nos dificulta saber quiénes somos, cuáles son nuestras raíces y hacia dónde nos dirigimos. Buscamos nuestros orígenes valorando un pasado que tendemos a idealizar, negando el presente por sus errores paradigmáticos y sus prácticas, algunas de las cuales nos avergüenzan y otras nos horrorizan, y atemorizan de un futuro distópico al que nos sentimos arrastrados.

Con pesar, pero sin perder el entusiasmo por enmendar, reparamos en las cegueras epistemológicas que han enturbiado la comprensión de nuestro *estar-siendo-ocurriendo* en relación con la naturaleza y las otras formas de vida. Con ingenuidad, ajena a todo lo que nos enseña a diario la vida, nos hemos creído superiores a todo; nos hemos ubicado en la cima de una jerarquía donde nuestra inteligencia prevalece por sobre el resto de cualquier expresión de vida; incluso negando que pudieran existir otros tipos de inteligencia diferentes a la nuestra, tal como la inteligencia colectiva de las hormigas y termitas, o la de los cefalópodos o la que manifiesta el moho de fango (*slime mold*) que rivaliza, si no supera, a los ingenieros que diseñaron el metro de Tokyo, considerado uno de los más eficientes del mundo, cuando optimizan la búsqueda de alimento. Desde nuestra perspectiva antropocéntrica judeocristiana le dejamos al resto de los seres vivos solo el instinto de supervivencia y algunas manifestaciones precarias de lo que podría ser considerado una conducta inteligente superficial y periférica.

Por siglos nos hemos quedado obnubilados por lo que nos enseñaba la disección de todo fenómeno hasta el más mínimo detalle. Nuestra capacidad de análisis nos ha ayudado a descomponer cada unidad en sus partes más pequeñas y nos satisface y tranquiliza asumir que la síntesis que logramos hacer al finalizar los diferentes análisis recupera la totalidad del fenómeno en estudio, sin reparar que dicha "totalidad" se ha esfumado y que este "todo" expresa una ficción porque

ya no forma parte de ningún ecosistema; más grave aún, que no podría hacerlo porque ha quedado radicalmente descontextualizado al perder el entrelazamiento que existe entre todo lo vivo y su entorno, sin el cual no se sostiene la vida.

Desde la misma perspectiva tendemos a creer a pie juntillas que podemos explicar los fenómenos y procesos, especialmente los físicos y químicos, si conocemos suficientemente sus causas. Con los fenómenos y procesos biológicos y culturales somos un poco más cautos, pero igualmente nos anima el convencimiento de que es suficiente determinar sus causas para anticipar sus efectos con una alta probabilidad, cercana a la certeza. Cuando ello no ocurre tendemos a culpar a los actores acusándoles de que todo aquello sucede porque no han seguido los procedimientos tal como se ha indicado y que su subjetividad ha sesgado su comportamiento. De este modo, se acostumbra a explicar y con ello a justificar, por ejemplo, el fracaso escolar, el de muchas políticas públicas y otros tantos descalabros sociales.

Nos acostumbramos a dividir y a no integrar; incluso nos puede resultar atractivo yuxtaponer un concepto al otro fantaseando que de ese modo comprendemos la complejidad de sus entrelazamientos. Así nos referiremos a algunos fenómenos como físico-químicos porque entendemos a la realidad en su dimensión física, por un lado, y, por el otro, su expresión química. Más adelante adosaremos bio y diremos que el fenómeno es "biofísicoquímico". También consideraremos que existen procesos "biopsicosociales". La tendencia a agregar no tiene límites, menos ahora si nos apoyamos en algoritmos. En suma, no sabemos qué hacer con el meollo de estos fenómenos y procesos, tampoco con sus fronteras porque son difusas y no dicotómicas. Nunca podemos precisar cuándo deja de estar claro y cuando comienzas a oscurecer. Lo solucionando estableciendo un criterio que define en qué momento amanece y cuando oscurece; análogamente hacemos lo mismo para definir la nacionalidad de una persona. El problema no está en definir, sino en convertirla en inamovible, lo que nos tienta a dicotomizar y a tener que elegir solo los extremos y no por lo que está entre medio. Quien haya calificado exámenes sabe acerca de lo errático de cualquier calificación y también del impacto que tiene sancionar con una nota. ¿Cuál es la diferencia significativa entre una nota 5,0 y 5,1? Para minimizar los problemas evitamos la calificación subjetiva y confiamos en los aciertos o errores en una prueba objetiva, donde solo procesamos las marcas correctas e incorrectas y calificamos. Pero ello es solo ficción que escamotea el hecho de que el paradigma vigente no sabe qué hacer con la subjetividad de quien responde y de quien corrige. Esto no es baladí porque afecta a miles de miles de estudiantes de todo el mundo.

También es extraño cómo descartamos y desdeñamos el rol que juegan la casualidad, el azar y el caos en la génesis, desarrollo y desenlace de cualquier proceso, entre otras razones, porque asumimos que con dedicación y esfuerzo seremos capaces de entender cómo transcurren, predecir su devenir y controlar sus impactos o al menos minimizarlos. La grave crisis ambiental nos enrostra de manera fehaciente cuán ilusa ha sido y continúa siendo aquella pretensión altanera que nos confina dentro de un marco explicativo en que todo es coherente y congruente. Nos fiamos en que s*i seguimos* las instrucciones se controlará la emergencia de conflictos o que su ocurrencia será solo una mera posibilidad, pero casi sin ninguna probabilidad de acontecer. En el "si "condicional yace la trampa conceptual del enfoque eurocéntrico hegemónico. Con ingenuidad supina se espera que gracias al arte mágico de algún demiurgo todo acontecerá como se ha previsto y no habrá sorpresas achacables al diseño. Es el dominio del mundo dicotómico, del *sí* o del *no,* sin nada difuso entre medio, ni ambigüedades, ni paradojas ni oxímoros alguno.

Estos enfoques y procedimientos han causado consecuencias dispares y, muchas de ellas, antagónicas. A saber, son innegables los avances científicos y tecnológicos en muchas áreas y lo que ello ha significado para mejorar la calidad de vida de millones de personas, sea en la salud, las comunicaciones y los traslados, entre otros beneficios. Sin embargo, esos logros también han ocasionado estropicios profundos y diversos, que, unidos con el sistema de producción capitalista imperante y una escolaridad epistemológicamente dependiente de esa cosmovisión, ha engendrado beneficios desiguales, abusos desmedidos, exclusiones inaceptables amparados en conductas moralmente acomodaticias ante el engaño y la usura que propicia convertir al ciudadano y al estudiante en *cliente.* Análogamente transmuta el *ser* en *tener*.

En términos educativos nos acongoja el reiterado fracaso escolar que profetiza la constante frustración del escolar al castrarle su capacidad de asombro y mutilarle el entusiasmo por aprender con gozo lúdico. Su estudio se reduce a repetir contenidos que explican preguntas que no ha formulado y que no le inquietan en lo más mínimo, al igual que la historia que le enseñan, que es la del conquistador en la que no se encuentra, pero tampoco se halla en los estereotipos sobre los dominados porque no quieren reconocerse en ellos. Se queda sin referentes ni historia ni raíces. Por otra parte, asume sus fallos como si fueran la consecuencia inevitable de su destino personal y el de sus pares. Además, por todos los medios escucha que es vulnerable, como si alguna persona no lo fuera, pero el eufemismo no logra simular que se trata de

personas y comunidades que llevan mucho tiempo siendo vulnerados en casi todas las expresiones de su existir.

Otra consecuencia ominosa, porque es perfectamente evitable, es la creciente privación cultural de la mayoría de la población que ha sido escolarizada durante años, desde la infancia a la adolescencia, y que manifiesta profundas dificultades para poder comunicar sus sentipensamientos, así como para interpretar lo que ve y escucha. Manejan un vocabulario reducido e insuficiente para poder descodificar la complejidad de los códigos culturales, comprender sus sutilezas y establecer las distinciones necesarias que garanticen su comprensión. Por otra parte, se denosta el sentido común y se le menosprecia por irrelevante y supuestamente ajeno al pensamiento científico positivista, ignorando de este modo la relación estrecha que existe entre intuición y sentido común. Dado este escenario, la privación cultural se alimenta con avidez de noticias falsas, que se distribuyen en las redes sociales amplificadas por los *bots* y por los medios de comunicación, que tal vez sería mejor calificar de incomunicación social. La expansión de la privación cultural y de la supremacía de las noticias falsas abarca a todos los países, incluso a aquellos que sustentan el paradigma eurocéntrico dominante. Ciertamente que hay excepciones en todo el mundo, pero solo son eso: una rareza.

Por centurias esta cosmovisión eurocéntrica nos ha coaccionado a ser lo que no somos y a no estar donde estamos. Asumimos que debemos dominar a la naturaleza, doblegarla para que se adapte a nuestras aspiraciones y requerimientos, que cada vez son más periféricos respecto a lo que efectivamente necesitamos. También nos inhibe para que no preguntemos, rechazamos la ignorancia y temamos equivocarnos. Para evitarlo el mejor refugio es repetir consignas, fechas y fórmulas, aunque no importa si las comprendemos, sino se las podemos reiterar cada vez que se nos requiera. De este modo, quedamos atrapados en una vorágine reduccionista que nos lleva a confundir el territorio con el mapa que lo representa y a preferir el segundo porque en el primero impera la aventura y la incertidumbre que la otorga el atractivo que deviene peligroso.

Una consecuencia directa de todo esto es nuestra preferencia de las normas y de los reglamentos porque nos ilusionan con el espejismo mesiánico del control y de que podemos administrar los procesos de acuerdo a los criterios previamente definidos. En consecuencia, creamos reglamentos para la convivencia, la inclusión, el respecto a los derechos humanos, pero no sabemos qué hacer con los de la naturaleza y de los animales, excepto el de las mascotas. En la escuela escolarizamos las enseñanzas y los aprendizajes supeditándolos al cumplimiento de lo que

norman los reglamentos, so pena de sanciones. No logramos comprender que, aunque pensemos que se han creado con la mejor de las buenas intenciones, no favorecen, sino que entorpecen los procesos educativos y contribuyen al fracaso escolar de los estudiantes y a la amargura de sus familias.

Requerimos superar estas limitaciones que anidan en nuestro interior personal y comunitario porque las hemos convertido en patrones que nos llevan siempre por los mismos derroteros y convirtiendo en rutinario el diario vivir, sin asombros y sorpresas porque nos cerramos a ella.

Una manera de avanzar es leyendo. Por ello, les invito a leer, reflexionar y dialogar sobre los escritos que hallaran en esta compilación sobre la decolonialidad y la interculturalidad. Los temas tratados son diversos, como lo son sus autores, cada uno desde su territorio e historia personal, comunitaria e histórica. Al leerles dialoguen con ellos y ellas, busquen el acercamiento íntimo, legitimen sus argumentaciones, aunque discrepen, intentando ponerse en sus zapatos para comprender por qué cada cual opina de esa manera y no de otra. Esto le servirá como espejo y le ayudará a comprender por qué usted argumenta como lo hace. Ese diálogo es fascinante y gozosamente lúdico por lo que ayuda a crear complicidad y colaboración.

Lo que he escrito es el fruto emergente de lo que la lectura del libro me provocaba. Espero que a ustedes lectores/as también les estimule.

La Serena, Chile. 19 marzo del 2024

CAPÍTULO I

Pedagogía decolonial e intercultural critica "como" resistencia educativa

Dr. Luis Pincheira Muñoz
Fundación Red para la Educación en Iberoamérica

Introducción

Desde las Epistemologías del Sur se hace necesario pensar un nuevo paradigma basado en principios ontológicos, epistemológicos y axiológicos como propuesta educativa desde la complejidad, riqueza y multiplicidad de contextos situados Latinoamericanos, pensar una pedagogía que acompañe la pluralidad en sus singularidades, voces y cosmovisiones para la formación de sujetos y sujetas con conciencia crítica a partir del reconocimiento del otro para sentar las bases de una sociedad intercultural.

La Pedagogía decolonial procura cuestionar el actual modelo hegemónico pedagógico eurocéntrico del saber colonial, se propone a construir y aportar una apuesta epistemológica educativa desde las experiencias situadas de la multiplicidad de saberes, sentires de los pueblos del Abya Yala. El desafío es consolidar una pedagogía decolonial para formar un sujeto/a autónomo autocritico y critico capaz de re-aprender sentir y actuar desde lo intercultural decolonial para construir desde otros espacios, nuevas formas, estilos de vida que aborden estos desafíos y rutas de un mundo diferente de la lógica y discurso moderno occidentalizado.

La importancia de esos saberes "otros" parafraseando a Santos (2013) frente a lo monocultural se hace imprescindible instalar esas ausencias y emergencias de saberes Invizibilizados por el modelo cultural

eurocéntrico, en cambio, Walsh (2009) manifiesta que una pedagogía desde el Sur se debe configurar desde el saber localizado con un curriculum en sintonía con los contextos socioculturales y las subjetividades desde abajo que han sido negadas por la hegemonía del saber colonial que siguen operando en la actualidad a través de su matriz homogeneizadora procurando estandarizar todos los niveles en la educación formal.

Pedagogía Decolonial

La pedagogía decolonial asume un horizonte de trabajo cuyas categorías se proponen a partir del denominado «giro decolonial» cuyos antecedentes teóricos son la teoría del sistema-mundo, la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, los estudios poscoloniales, los estudios subalternos, los estudios culturales, la pedagogía de la liberación, el feminismo indígena, la filosofía afro-caribeña entre otros.

En primer lugar, esta pedagogía, es concebida como una comprensión crítica de la historia desde su perspectiva que reconoce la importancia de recuperación del sentido de la conciencia histórica como lo plantea (Zemelman,2007) para trazar caminos de cuestionamiento que generen apertura de los pueblos que han sido invisibilizados por la hegemonía colonial.

La segunda categoría de esta pedagogía es ejercer prácticas educativas emancipadoras como contraparte de la educación tradicional colonial, es decir otras perspectivas de saberes, sentires, pensares de contenidos, metodologías y didácticas, promover estas prácticas educativas que apunten según, (Zemelman, 2007) como respuesta a la domesticación instalada por la educación escolarizada por otras formas de enseñar, supone crear nuevas experiencias, al poner al sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura, como agente y protagonista de la justicia social y reconocimiento de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia.

Y la última categoría de la pedagogía decolonial, cuestiona postulados del enfoque epistémico hegemónico colonial por ser abstracto y deslocalizado, el cual manifiesta la única forma de conocer e interpretar el mundo occidentalizado en la cotidianidad donde privilegia la enseñanza de saberes disciplinares y sin objetivos y sin sujeto, validados como único registro epistémico a partir del cual la formación humana es posible, en cambio la pedagogía decolonial postula como contraparte de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permita la generación de otros conocimientos diferentes, a los instituidos como válidos y legítimos.

Para, Gómez (2019) manifiesta:

que:

> La conceptualización del pensamiento decolonial es reciente, las prácticas decoloniales como tales inician en América con el pensamiento indígena y afrocaribeño, continúan en África y Asía frente al colonialismo británico y francés, luego con los movimientos de descolonización en Asia y África, extendiéndose hasta hoy, como contrapartida activa, en cualquier lugar donde se instala el patrón colonial del poder (Quijano) o la matriz colonial del poder (Mignolo) como máquina de fronterización (Gómez, 2019, p. 283).

Se deben abrir otras rutas pedagógicas alternativas en los ámbitos de la vida cotidiana que esta permeada de la visión eurocéntrica racional en las prácticas estéticas, lingüísticas, simbólicas y culturales, en el ámbito educativo Latinoamericano, para de-construir esta realidad actual debemos atrevernos avanzar hacia un modelo pedagógico decolonial de rupturas y deconstrucciones que son formas decoloniales, desde rompimiento del pensamiento abismal como lo plantea (Sousa 2013), esto significa dar a conocer la multiplicidad de esencialidades de naturaleza de la vida en las culturas latinoamericanas.

Frente a la realidad planteo algunas preguntas que debemos esclarecer para des-aprender lo hegemónico vigente: ¿Realmente estoy convencido de las estructuras de dominación eurocéntrica colonial vigente el ámbito educativo con sus políticas que acentúan la competencia, las inequidades y que muchas veces se disfrazan de libertarias e inclusivas? ¿Hay verdadera conciencia que muchas/os personajes se disfrazan de decoloniales cuyo propósito en sus proyectos plantean a los oprimidos promesa de liberación? Para Mignolo, manifiesta que no debemos olvidar que la modernidad impuso en 1492 un modelo hegemónico occidental “no se puede ser moderno sin ser colonial” (Mignolo 2007, p. 80).

Por otra parte, ser decolonial es develar lo encubierto del proyecto soslayado; sin pensar en espacios de tiempos se trata de tomar decisiones e intencionalidad en la práctica que hay que iniciar desde la pedagogía decolonial en lo educativo.

Por ello, es urgente y necesario otra alternativa educativa, que este situada desde la multiplicidad de saberes, es decir otro modo de conocimientos desde nuestras raíces latinoamericana como lo plantea Walsh.

> La decolonialidad del saber parte de la aceptación de ―otras epistemes-, es decir, formas de conocimiento no occidental, que se han producido al margen. Superar el eurocentrismo, no sólo como crítica o negación de la racionalidad, sino como interculturalidad, es decir, como proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta […] como un concepto central a la (re) construcción de un pensamiento crítico -otro –un pensamiento crítico de/desde otro modo (Walsh, 2005, p. 25).

Debemos crear resistencia para construir y develar nuestros propios modos de vivir, sentir con el otro que no sea impuesto desde el Norte y Occidente, por lo consiguiente nace las siguientes preguntas ¿deseo cultivar nuestras vivencias, sentires, pensares culturales, éticos, epistémicos? O ¿sigo desde el discurso instrumental que propone, la dominancia eurocéntrica? Es por eso que la pedagogía decolonial está relacionada con (Freire, 1982) dado que una educación liberadora procura dar herramientas al sujeto para que pueda tomar conciencia de su situación que se encuentra y ser capaz de crear condiciones con los otros para transformar su realidad, en dicha interacción valorar el contexto social y cultural.

Al respecto, Freire afirma:

> La realidad no es un mero soporte para los hombres, sino un desafío a su inserción transformadora en los diversos contextos culturales, en esta dinámica de la conciencia se nos entrega una precisión sobre el sujeto, punto de partida(objeto) de la educación. (Freire, P. 1982.p.97).

La pedagogía Freirianas, es profundamente decolonial pues apunta a una educación para la liberación y esperanzadora cuyo epicentro dialectico es el sujeto que ha sido invisibilizado por quienes siempre han ostentado la hegemonía del poder y saber.

Por su parte, Méndez, J. (2012) afirma:

> La pedagogía decolonial debe ser entendida como metodología necesaria para develar la esencia misma de nuestro ser, de ahí su carácter ontológico, asimismo debe fundar las bases para organizar desde otra perspectiva nuestra visión de mundo expresado en verbo, de ahí su carácter epistemológico, por lo que se

> convierte la pedagogía en un proyecto "otro" clave para la transformación política y social desde la praxis misma del sujeto. (p.102)

Durante este siglo XXI, y este último tiempo de Pandemia y la Sindemia[1], los movimientos sociales, estudiantiles, diversidades sexuales, pueblos originarios y otras diversidades culturales, han dado la lucha en las calles en Latinoamericana por sus reivindicaciones para afrontar la modernidad y el capitalismo cognitivo, los cuales intentan ser escuchado por la sociedad neoliberal sus sentires, pensares y multiplicidad de cosmovisiones que ha sido subalternadas por la hegemonía, sus propuestas intentan auspiciar una práctica transformadora e insurgente por quienes anhelan otras sociedades en Latinoamérica.

Colonialidad del saber

La colonialidad del saber es el interese del pensamiento decolonial, entendiéndose como una práctica como contraparte de ese proyecto de poder colonial. El pensamiento decolonial su preocupación por el conocimiento y sus implicaciones es algo con frecuencia clave que enfrenta el proyecto de dominación europeo/colonial. Su discurso sobre el conocimiento es válido y legitimo revestido de una objetividad que, lo desvincula de todo proyecto particular colonial, político, económico o social.

Para Mignolo, el interés central de este concepto es revelar las formas en las que se justifica la imposición de una ontología colonial, la manera en que una concepción de realidad y un saber se elevan al estatus de conocimiento, como única forma valida. Es la demarcación de una línea entre la "doxa" y la "episteme". Demarcación que establece la frontera, todo saber que no se adapta a los cánones de la modernidad queda relegado a la "doxa", es decir, a la opinión y la creencia, formas de conocimiento que, la ilustración y la modernidad, relego a los estados previos a la razón.

Por ende, las formas de conocimiento y saberes de los otros (los no modernos, los no europeos) perdieron cualquier posibilidad de legitimación, fueron situados como creencias sin reconocimiento.

[1] La teoría de la Sindemia adopta una posición sociopolítica conservadora en el tratamiento teórico de las desigualdades sociales como determinante no jerárquica del conjunto de fenómenos relacionados con la salud que afectan a los cuerpos, seres y poblaciones humanas en sociedades históricas.

Es por esto que autores como Mignolo, referenciando a Quijano (2008), proponen: En primer término, es necesaria la descolonización epistemológica de poder, marcada por la colonialidad (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas.

Por otra parte, Walsh (2003), manifiesta, la trampa del discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado (p.3). Continúa diciendo "en cambio, la Decolonialidad es una nueva comunicación inter-cultural, un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad" (p. 15).

Esta afirmación, da cuenta de la importancia de la apertura del conocimiento ya que permite la visibilización y legitimidad en el reconocimiento de otras formas de conocer y concebir la realidad.

Continuando con el argumento desde lo ontológico, se propone que el giro epistémico está fundado sobre la base de un giro ontológico previo, que da apertura a otras concepciones de realidades. Este reconocimiento de otras ontologías y sujetos es lo que posibilita en primera instancia realizar las preguntas que dan cabida.

Es la discusión sobre las desigualdades y la categorización la que lleva a problematizar y reorientar las preguntas tradicionales sobre el conocimiento, solo desde el giro ontológico cabe la posibilidad de pensar una transición del conocimiento en los siguientes términos.

Según, (Mignolo en Walsh 2003) es necesario, repensar, re-orientar los principios y objetivos de la investigación y de la enseñanza, con las siguientes preguntas: (a) ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/ necesitamos producir y transmitir? ¿A quiénes y para qué? (b) ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos / necesitamos producir y transmitir? (c) ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión? (p.17) La discusión del conocimiento desvinculada de la realidad nos llevará al tipo de preguntas que proponen los autores mencionados anteriormente.

La inquietud de la decolonialidad es:

> Encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad

> dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema mundo" (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p.17)

No es una inquietud del plano epistemológico, es decir, no viene de la discusión sobre la validez del conocimiento, sino que proviene de una preocupación ontológica, es la realidad empírica y su organización la que nos hace ver los desacuerdos entre la ciencia, sus conceptos y bases.

Interculturalidad Critica

Tradicionalmente, la educación intercultural se ha entendido como aquella educación que transcurre en entornos educativos con una diversidad cultural significativa, referida a la pertenencia étnica de sus participantes. Esta perspectiva corresponde a una aproximación fáctica del término (Giménez-Romero, 2009), pero al mismo tiempo reduccionista (Dietz, 2012), ya que acentúa la coexistencia en un mismo espacio educativo de estudiantes migrantes pertenecientes a culturas o países diferentes.

En la actualidad los diferentes modelos de educación intercultural neoliberal presentan una esencia asimiladora, aquella que pretende que bajo el ropaje intercultural las diferencias culturales se asimilen a imagen y semejanza de la cultura hegemónica, pero con una retórica de diálogo, institucionalizando la educación intercultural.

En las respuestas teóricas y prácticas de la interculturalidad subyace una gran contradicción: los sistemas educativos se declaran interculturales, porque dicen ser y tienen como propósito reconocer y respetar la diferencia, pero no reconocen a los otros sistemas educativos diferentes, a las otras instituciones, a las otras prácticas del saber y el aprendizaje en la educación, a los otros educandos, a los otros programas, a las otras visiones y praxis de educación interculturales alternativos.

Esta dimensión del no reconocimiento de los otros sistemas educativos no oficiales, la podemos comprender en lo que Guillermo Bonfil denominó la civilización negada, al referirse a:

> Un país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental que no son compartidos (o lo son desde otra perspectiva) por el resto de la población nacional lo que constituye esa civilización profunda, negada. (Bonfil, 1987, p. 10)

De-construyendo la educación intercultural

Según, lo anterior surgen preguntas sobre la interculturalidad y su dimensión educativa, tales como: ¿es posible construir educación intercultural crítica, sustentada en la justicia social, la libertad, el respeto real a la diferencia, la comunicación, el diálogo y todas las demás relaciones sociales en igualdad de condiciones para todas las culturas?

En la perspectiva de interculturalidad crítica decolonizada, Catherine Walsh plantea:

> La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Tampoco debe ser entendida como una forma de intervención del mejor de dos o más posibles mundos o reducida a enunciados como "sociedad intercultural", "educación intercultural", "democracia intercultural", "Estado intercultural", que, en general, tan sólo sugieren la diversidad existente. Representa, por el contrario, procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales… (Walsh, 2009, p. 47)

Para, Tubino (2005), desde su postulado teórico plantea dos tensiones fundamentales a esclarecer, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. la considera que el discurso de los Estados y organismos internacionales sobre Interculturalidad, tiene como fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico desde la lógica neoliberal y a la vez "no cuestiona las reglas del juego" (p.3), afirma la interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica eurocentrada. Continúa diciendo, es "promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y culturales vigentes" (p.5)

Las relaciones de poder entre los grupos socioculturales no son puestas en cuestión, desde la interculturalidad funcional su objetivo es disminuir tensiones y conflictos entre los movimientos sociales y socioculturales en Latinoamérica que reclaman su inclusión socio-identitaria e históricas, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes en las sociedades de nuestro continente.

En cambio, la Interculturalidad crítica, coloca en la palestra las diferencias y desigualdades producto del modelo hegemónico eurocéntrico a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, género, orientación sexual y otros.
Continuando con Tubino manifiesta:

> La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo. O, diciéndolo de modo más preciso, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea en primer lugar un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para que no se caiga en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, no llevando en consideración la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo, lo que pasa necesariamente por un discurso de crítica social. (2005.p. 5)

Estamos cierto que la interculturalidad crítica, apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores.

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidental dominante en la mayoría de los países del continente.

A modo de Reflexión

Desde la decolonialidad, se debe sustentar una pedagogía que permita localizar y conocer la historia de las comunidades indígenas, afro, y pueblos del Sur, que han sido negadas por el modelo eurocéntrico en Latinoamérica en el ámbito educativo para contrarrestar la hegemonía que impera actualmente.

Una Pedagogía Decolonial e intercultural, busca procurar aprendizajes otros, para desaprender y reaprender nuevos espacios de discusión de conocimientos consolidando su accionar, estar, sentir pensar, y ser en perspectiva decolonial, es decir la construcción de espacios de esperanza y praxis impulsados desde la epistemología del Sur, asumiendo las diversas expresiones de voces de las culturas, los movimientos sociales por un cambio sociopolítico en el Abya Yala.

Manifestar la urgencia promoción de pedagogías decoloniales, con una alternativa válida en las políticas públicas educativas en Latinoamérica, que pueda sistematizar ese conocimiento propio aportando desde otros espacios la construcción de diversas experiencias no sistematizadas y negadas por el modelo eurocéntrico, mostrando otras didácticas y metodologías de aprendizajes.

Una pedagogía decolonial, que no imponga en forma única y hegemónica el saber, sino, entregando herramientas para la formación de un sujeto/a ético, crítico y social que pueda ser aporte para transforma su espacio y realidad local denunciando aquello que niegan las diferencias culturales en la construcción de sociedades diversas y heterogéneas.

La Pedagogía Decolonial e intercultural, promueve el dialogo de saberes como una revaloración de tradición cultural de los pueblos y naciones de América que permita incorporar los elementos sociales, políticos y éticos, de las culturas nuestras, busca la integración e igualdad en una educación otra, no monopolizada por ninguna cultura cuyos ejes transversales son la crítica, dialogo intercultural.

Bibliografía

Bonfil, B. (1987) *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos,* México, Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

Castro, Gómez & Grosfoguel, R. (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Diezt, G. (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación*. D.F. México. Editorial Fondo Cultura Económica

Freire. P. (1982). Pedagogía del Oprimido. Paz y Tierra.

Giménez-Romero, C. (2009). Interculturalismo. Definición, especificas i dimensiones. *Barcelona Societat. Revista de Coneixement i Anàlisi Social*, *16*, 32-41. Disponible en: http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/revista/revista16- art1-interculturalisme.pdf

Gómez, P. (2019). Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago.

Méndez, J. (2021). La Pedagogía Decolonial y los Desafíos de la Colonialidad del saber. Universidad. Politécnico. Salesiana.

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.

Santos, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Lom

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético político. Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. Recuperado http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html

Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) Colonialidad. En C. Walsh, Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. (pp. 13-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Universidad Andina Simón Bolívar.

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. Ipecal/Imp. http://minerva.dcaa.unam.mx/app/webroot/files/981/2096.pdf

CAPÍTULO II

Lo pedagógico crítico en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel lecturas y rupturas para fundamentar una nueva pedagogía

Cicerón Erazo Cruz
Universidad Santiago de Cali
Universidad del Cauca
Germán López Noreña
Universidad Santiago de Cali-Red FREI

> "Hay que descubrir los propios temas y ser críticos ante el eurocentrismo, por eso es que ahora, al libro (la Pedagógica) habría que agregarle otro capítulo, que no fue escrito por que no era el tema en esa época, el tema de la descolonización epistemológica."
> Enrique Dussel

Introducción

Las prácticas educativas y las reflexiones pedagógicas en Latinoamérica enfrentan cotidianamente dos realidades lacerantes. Primera, el inveterado euro y anglocentrismo, aquel mito o falacia epistémica encargada de reproducir, en la escuela y más allá de sus muros, la idea que Europa (y por extensión, Estados Unidos), con su cultura y su historia, ha sido el centro y el motor del progreso y avance de la humanidad, asociando una historia particular (la europea) con la historia mundial. Este sesgo cognitivo asume que las experiencias históricas, culturales, sociales, económicas, políticas, etc. verdaderas y válidas son propias de un pueblo y territorio determinado, asumiendo o considerando otras trayectorias o formas de ser y estar en el mundo como desarrollos incompletos o distorsionados (Verdú, 2012). Este etnocentrismo o monoculturalismo occidental y moderno, reproduce en "Nuestra América" el ninguneo (Paz, 1992) y ejerce una atroz violencia epistémica al no reconocer la exterioridad y la alteridad de lo otro y los Otros/as; al encubrir los saberes y haceres; al formar en una cultura alienante, ajena a la tradición popular de las diversas naciones, comunidades o pueblos.

Segunda. La implementación de la agenda o los programas neoliberales en la escuela. Esta realidad, conocida como neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 1996, 1999) se estableció en América Latina en las últimas décadas del siglo XX y es la raíz, no sólo de la privatización, la flexibilización laboral y el recorte de presupuesto; sino también, de la firme regulación e imposición, por parte de los gobiernos nacionales y los organismos internacionales, de modelos educativos, currículos y pruebas estandarizadas. Todo esto, conduce a la imposición de un modelo cultural homogéneo de indiferenciación y de "administración de la diferencia" ("neoliberalismo étnico o multicultural") (Walsh, 2009); a la profundización de la desigualdad social, económica y cultural, al reproducir y mantener inalterada la injusticia en todos los escenarios, y el fomento de conocimientos acríticos y multipragmáticos (Mejía Jiménez, 2012), útiles a las demandas y necesidades del mercado y el capital.

En ese horizonte, este capítulo tiene el objetivo de rastrear y mostrar lo pedagógico crítico en el proyecto transmoderno y de liberación de Enrique Dussel, bajo el supuesto que esto permitirá fundamentar una nueva propuesta pedagógica crítica Latinoamérica y transformar algunas prácticas educativas. Atendiendo este propósito, el bloque de exposición se divide en tres apartados. El primero, teniendo como referente, teórico y metodológico, la propuesta dusseliana de los seis estadios diacrónicos para entender la transmodernidad, se da cuenta de esta categoría, entendida siempre como un proyecto mundial de liberación. Después, se rastrea lo pedagógico crítico del proyecto transmoderno, atendiendo los supuestos o postulados de éste; es decir, aquellas suposiciones o hipótesis, enunciados o ideas no sistemáticas, sobre la pedagogía y la educación, planteadas por Enrique Dussel después de 1992. Finalmente, a modo de conclusiones o cierre apertural, se esbozan algunas características definitorias, haciendo énfasis en las rupturas decoloniales, epistémicas, éticas y políticas, de lo que se puede denominar una transmodagogía o pedagogía transmoderna.

1. El proyecto transmoderno de Enrique Dussel

"La categoría transmodernidad,
constituye, a mi juicio, el aporte teórico y político,
más importante del pensamiento decolonial".
Santiago Castro-Gómez

El proyecto transmoderno de Enrique Dussel[2] trasciende las lógicas eurocéntricas de la modernidad (Toulmin, 2001, 2003; Berman, 1988; Bauman, 1996, 2013; Giddens, 1993, 1997, Foucault, 1994; Habermas, 1984, 1993), se aleja del nihilismo de la postmodernidad (Lyon, 1995, 1997; Bauman, 1996, 2001, 2003, 2005, 2010, 2013; Vattimo, 1987; Lyotard,1987, 1989, 1992) y va más allá de la transmodernidad de Rodríguez Magda (1997, 2001, 2003, 2004, 2011, 2014), resaltando sus premisas de transformación y transcendencia. En ese sentido, aquí se propone la siguiente hipótesis: la transmodernidad, en la perspectiva del filósofo argentino, nace o se pone en circulación, en su obra *1492 el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (Dussel, 1992)[3] y, desde su génesis, se concibe como un meta-relato mundial de liberación y un pluriverso planetario realizable.

Para definir con claridad la transmodernidad y acercarla a las prácticas concretas de los pueblos, buscando su factibilidad material, Dussel (2017a) propone seis (6) estadios diacrónicos. Estos momentos son: la relación modernidad/colonialidad, la conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas, la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular, la consolidación del diálogo intercultural transmoderno, el crecimiento vital de las culturas postcoloniales y la consolidación del proyecto transmoderno mismo (otra edad del mundo, nueva civilización). Atendiendo el camino mostrado, aquel que señala la evolución y los cambios de la propuesta en el tiempo, en seguida se presentan los siguientes seis subpuntos o numerales.

1.1. La relación modernidad/colonialidad o el paso de la visión eurocéntrica al horizonte mundial

[2] El siguiente acercamiento a la transmodernidad o proyecto transmoderno, al igual que a sus supuestos pedagógicos, se hace directa y exclusivamente rastreando la obra de Enrique Dussel. No se recogen otras aproximaciones o lecturas frente a la categoría.

[3] En la edición alemana de Patmos (Dussel, 1993c), el libro lleva el subtítulo: *Ein Projekt der transmoderne* (Un proyecto transmoderno). Esto, dado que, en las palabras preliminares, el autor considera que este conjunto de conferencias (el texto) podría llamarse: "La Trans-Modernidad: un proyecto futuro".

Aceptar la necesaria relación entre la modernidad y la colonialidad es el paso inicial y, tal vez, el más significativo, para acercarse y entender la transmodernidad. Todo comienza con una hipótesis formulada por Dussel en 1992 (1992) y diseminada a lo largo de su obra posterior. Ese postulado sostiene que existen dos nociones de modernidad, el primero, eurocéntrico (reconocido por todos), el segundo, mundial (negado o invisibilizado históricamente). El primer horizonte estaría soportado en el mito de la modernidad y el segundo es clave para mostrar la mencionada correspondencia o vínculo modernidad/colonialidad.

El horizonte uno o eurocéntrico es el predominante, desplegado y enseñado en las escuelas europeas y norteamericanas; pero, también, replicado y reproducido, de una forma acrítica, en la gran mayoría de los escenarios educativos y culturales de Latinoamérica y el Sur global. Esta perspectiva muestra a la modernidad como una salida de la minoría de edad, de la niñez, del oscurantismo; una emancipación producto del esfuerzo de la razón, en tanto proceso crítico. La modernidad permite a la humanidad, representada en el hombre europeo, un progreso hacia mejor.

No sólo lo descrito, la concepción predominante considera que la modernidad se gestó en Europa como resultado de sus propios esfuerzos. La modernidad se percibe como el producto de una potencia que se ha impulsado a sí misma y, por lo tanto, se considera que no está en deuda con el resto del mundo. O lo que es lo mismo, según este horizonte, la modernidad, la "superioridad" y el progreso europeo (y de otros centros de poder, por ejemplo, Estados Unidos), es el fruto de situaciones internas o características intrínsecas de su pueblo y su cultura. El progreso de Europa no es producto de nada o nadie más (externo), le es exclusivo. Por lo dicho, en sus hitos fundacionales y en su secuencia espacio/temporal siempre aparecen los siguientes sucesos: Renacimiento (italiano), la Reforma luterana y la Ilustración (alemanas) y la Revolución francesa, e incluso, el Parlamento (inglés). Así, los hechos fundacionales se ubican en la Italia del siglo XV, la Alemania de siglos XVI-XVIII, la Francia del siglo XVIII y la Inglaterra del siglo XVII (Dussel, 2001, p. 350).

Frente al horizonte eurocéntrico se sobrepone un segundo concepto de modernidad. Este representa una perspectiva ampliada y mundial, que incluye la "otra cara" de la modernidad; es decir, la exterioridad de la América explotada, el África dominada, el Asia encubierta, por ejemplo. Esta segunda visión de la modernidad no niega la primera, la subsume. Lo que supone tener claro que el *ego cogito* de Descartes es el resultado histórico del *ego conquiro* (fundamentalmente, de

Colón y Cortés). Pero, más aún, el concepto o la noción mundial de modernidad admite proponer una crítica transmoderna a la relación modernidad/colonialidad. Esto, dado que se empieza a develar que "el viejo continente" no es un sistema independiente, es un fragmento (incluso periférico) del tercer estadio del Sistema interregional[4]. Hasta 1492, es la hipótesis de Dussel (1992), Europa es la periferia del enclave otomano-musulmán, la India y la China, es decir, está de espaldas o por fuera del período asiático-Afro-Mediterráneo que surge el siglo IV d.C.

Así las cosas, la modernidad no es fruto de la supuesta supremacía autopoiética o un esfuerzo propio de Europa, se logra gracias a la fortuita (y no planeada) invasión de 1492. La modernidad es el resultado de la colonización de otros territorios (de América), la negación de la alteridad (analógica) y la pretensión de una visión unívoca del mundo. La modernidad eurocéntrica no es más que la privación o desconocimiento de una primera modernidad o modernidad hispánica; esto, sumado, a la reducción, fruto de la racionalización y matematización de la vida hecha por Descartes, que genera la crisis actual de la civilización (razón instrumental). Peligros que no serán resueltos mientras se desconozca la exterioridad y se evadan las preguntas éticas (y filosóficas) fundamentales de los siglos XV y XVI: "¿Qué derecho tiene el europeo de ocupar, de dominar y gestionar las culturas recientemente descubiertas, militarmente conquistadas y que están siendo colonizadas?" (Dussel, 1998a, p. 59).

Dicho esquemáticamente, la modernidad supone la colonialidad en tanto se inaugura en 1492, con su salida al Atlántico (para conectarse con el oriente) y la inesperada aparición de América. La modernidad está soportada en la colonialidad, pues se traduce en el encubrimiento del Otro, en la negación de la alteridad, en la subsunción y dominio de las culturas y pueblos originarios del "Nuevo continente" (y la posterior esclavitud de mujeres y hombres de la África negra). Modernidad es colonialidad y capitalismo, es esclavitud y extracción de riquezas, es robo de saberes y tecnologías, explotación del trabajo, saqueo de los alimentos de las colonias y neocolonias (Dussel, 2017a). Es, en definitiva, una estructura de dominación, histórica y presente, ante la que se requiere tomar conciencia.

[4] Sobre el Sistema mundo, los Sistemas interregionales y sus diferentes estadios o momentos históricos, ver Wallerstein (2010, 2016 y 2017).

1.2. La toma de conciencia de las estructuras de dominación moderno/capitalistas y la crítica al sistema vigente

Después de develar la relación modernidad/colonialidad, el proyecto transmoderno propone un segundo paso, palmario en la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (Dussel, 1998a). Ese escalón es la toma de conciencia, por parte de los pueblos históricamente vilipendiados y subyugados (las víctimas), de las estructuras de dominación moderno/capitalistas o el sistema vigente. El inicio de la modernidad es también el origen del capitalismo, pues es la sangre derramada y las vidas segadas, junto a todos los recursos despojados a América y a otros muchos territorios del Sur Global, los que se convierten en el combustible del desarrollo industrial y comercial de Europa. Pero no sólo eso, dicha encadenamiento extractivista y de saqueo, de "economías dependientes" y sobreexplotación (colonialismo/imperialismo), sumado a la imposición cultural y epistémica (colonialidad), ha perdurado en el tiempo, haciendo que hoy, al igual que ayer, la muerte y la extinción sean la regla. Para Dussel & Del Valle-Orellana (2018, p. 173) "el capital y la modernidad son dos aspectos de lo mismo, sin olvidar, por cierto, que la modernidad es la totalidad de la cultura que le da los fundamentos al sistema económico que es el capitalismo". Entonces, las estructuras de dominación del sistema vigente, moderno/capitalista (independientemente de su versión o coyuntura histórica), siempre se traducen en la negación (material y simbólica) del Otro, excluido de la comunidad hegemónica; esto es, en la privación de la vida. Dicho despojo, según Dussel (1998a), inicialmente se presenta como un "hecho natural" ("falacia naturalista") ante el cual no se tiene conciencia ética y crítica. Este es el momento de no conciencia o posición ingenua, una larga noche donde se desconocen las causas del sufrimiento y se ignoran los efectos del mal que se globaliza; es el tiempo en el que se vive (o malamente se sobrevive) y se muere, sin más.

De la no conciencia se pasa, poco a poco, individual y colectivamente, a la conciencia ético-crítica. La ignorancia cede ante el aprendizaje y se comprende "que la afirmación de los valores del "sistema establecido" o el proyecto de *vida buena* "de los poderosos" es negación o *mala vida* para los pobres" (Dussel, 1998a, p. 310). El primer paso, en dicha toma de conciencia, es el momento arquitectónico, donde se evidencia el hecho *empírico* y *a priori* de la situación de exclusión y de sufrimiento, mal padecido por la mayor parte de la humanidad. Después de advertir lo dicho, llega la fase de juzgar negativamente las causas que producen la victimización y la verdad contradictoria del sistema vigente,

aquel que pregona la riqueza y la igualdad, en medio de la miseria y la injusticia. Pero el proceso no termina en la observancia del dominador (o la dominación) y el revelamiento de la desigualdad; ahí surge el Otro, se mira al excluido, la víctima de lo juzgado, de la que se es responsable y quien despierta la conciencia ética y crítica. Dussel, en diálogo con Apel (Dussel & Apel, 2005), sostiene que:

> Llamamos «conciencia ética» (a diferencia de la mera «conciencia moral») a la capacidad práctica de «interpretar», del «aceptar», del «asumir» el enunciado exigitivo del Otro […]. La «conciencia ética», como «responsabilidad» ética […] es el «dejar lugar» al Otro; es el permitirle «ser-parte». (Dussel & Apel, 2005, pp. 120-121)

La toma de conciencia de las estructuras de sujeción moderno-capitalistas deja entender que una considerable parte de la humanidad es víctima de una intensa exclusión y/o dominación, lo que resulta en experiencias de pobreza y hambre, de analfabetismo e infelicidad, dolor y agonía (Dussel, 1998a). Ante este hecho, se procura anteponer la "positividad" del principio ético material de la vida, a la "negatividad de la muerte". Y esto, sincrónica o diacrónicamente, conduce a la acción política contrahegemónica y liberadora. Se parte de la conciencia ético-crítica y se termina en la "praxis de liberación".

1.3. La reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular o el retorno a los núcleos ético-míticos

La reconstrucción de la historia y la memoria, de los núcleos ético-míticos de las diversas culturas y pueblos del mundo, subyugados por la modernidad, es el tercer paso en este camino y presume la afirmación o reivindicación de la alteridad negada; pasa por la rescate de la otra cara, la encubierta pero esencial a la "Modernidad"; es rostro del mundo colonial periférico, del indio(a) sacrificado (a), del negro(a) esclavizado(a), del obrero(a) explotado(a), de "los nadie, los hijos de nadie, los dueños de nada […], los ningunos, los ninguneados […], que no son, aunque sean, que no hablan idiomas, sino dialectos […], que no practican cultura, sino folklore […], que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local" (Galeano, 1989, p. 52).

Redimir el potencial de la alteridad y la exterioridad de las víctimas es la respuesta crítica a la "centralidad milenaria" de Europa. En ese sentido, el aspecto básico, para lograr esta tarea, es la formulación,

con Dussel (2003, 2006b), de una segunda hipótesis de trabajo (la primera es la ya citada coexistencia de dos concepciones de modernidad, una eurocéntrica y otra global). Este desarrollo teórico sustenta que la Modernidad y la "Centralidad" (entiéndase predominio mundial) del "viejo continente" no son fenómenos simultáneos o sincrónicos. Para Dussel (2003, p. 16), "La Europa moderna llega a ser «centro» después de ser «moderna»". Este es un llamado a no confundir el origen de la modernidad y el capitalismo, del *ego conquiro* y el colonialismo, y del mismo Sistema mundo, con la centralidad de Europa.

Pero ¿Por qué es cardinal el análisis de esta hipótesis para la reconstrucción arqueológica de la memoria cultural y popular de los diferentes pueblos o naciones del mundo? O ¿Por qué Dussel, exclama, con tanto énfasis: son "¡Sólo dos siglos!" de centralidad? La respuesta no se hace esperar. Una centralidad o hegemonía tan corta no puede transformar radicalmente, el "núcleo ético-mítico" de las comunidades o culturas con cientos y miles de años de tradición en Asia, África, América y otros lugares del planeta, lo que facilita su restauración o retorno. Dussel (2006b, p. 47) escribe: "Esas culturas han sido en parte colonizadas (incluidos en la totalidad como negadas […]) pero en la mejor estructura de sus valores han sido más excluidas, *despreciadas, negadas, ignoradas* más que aniquiladas". Pronto concluye: "Esa "exterioridad" negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo".

Definitivamente, esta hipótesis de trabajo permite potencializar y reivindicar aquella exterioridad, efectiva o existente, oculta pero siempre presente, de todas las culturas mundiales otras. Las naciones y pueblos del mundo colonizados administrativa, política y económicamente, no fueron, necesariamente, afectados en su estructura ético-mítica. Esto evidencia que el impacto del colonialismo moderno y lo que ahora se conoce como globalización neoliberal, no ha subsumido completamente a la humanidad, ni a las diversas comunidades de cultura. Si esto es cierto, significa que todavía existe algo externo, más allá de la modernidad, con la capacidad de liberarse y construir otros mundos.

1.4. La consolidación del diálogo intercultural transmoderno o los encuentros Sur-Sur y Sur-Norte

El diálogo intercultural es un escenario de encuentro y aprendizaje, una comunicación simétrica, que permite el acercamiento con otras lenguas y culturas, otros valores y principios, diferentes

economías y políticas, más allá de lo occidental (pero sin excluirlo). De esta manera, el diálogo intercultural transmoderno es el cuarto estadio diacrónico y se presenta como una apertura a la "mutua liberación de las culturas universales postcoloniales" (Dussel, 2006b, p. 45). Por tanto, debe darse en todas las direcciones posibles, Sur-Sur, Sur-Norte, Norte-Norte.

Ahora bien, la consolidación de este diálogo intercultural transmoderno, en la perspectiva de Dussel (2006b), supone varias etapas, algunas de éstas ya registradas como estadios diacrónicos, necesarias de retomar. Dichas fases son: la afirmación de la exterioridad, la crítica y autocrítica de la propia tradición, las estrategias de resistencia, el diálogo intercultural entre los críticos de la misma cultura y la estrategia de crecimiento liberador transmoderno. Se exponen a continuación, de forma sucinta, cada una de ellas.

Primero, la afirmación de la exterioridad despreciada. Esta etapa inicial hace alusión a las dos hipótesis registradas antes y se puede traducir, claramente, como la reconstrucción del legado y el valor de los diversos pueblos o el afianzamiento de la identidad. Segundo, la crítica o autocrítica de la propia tradición. La afirmación auto valiosa anterior pasa por la desustancialización de lo cultural, y ésta es fruto de la crítica soportada en los presupuestos de la propia cultura, pero también de otras (incluida la modernidad). Tercero, las estrategias de resistencia. Dussel (2003) inicia esta parte asegurando que "Para resistir es necesario madurar" (p. 22). En ese sentido, la resistencia debe tener un sustento. No se puede caer en una llana e insustancial reacción, en un activismo ciego y sin fundamento. La resistencia cultural tiene que partir de la conciencia crítica y autocrítica. Cuarto, el encuentro dialógico intercultural entre los críticos de la cultura propia. El diálogo intercultural no tiene que darse con apologistas o esencialistas acríticos. Para que sea realmente sustancial, dicho diálogo debe establecerse entre los críticos de sus propias comunidades. Sólo es fructífero el encuentro de aquellos que reconocen sus grandes fortalezas, sin desestimar sus debilidades. El quinto y último paso en la consolidación del diálogo intercultural es la estrategia de crecimiento liberador transmoderno. En él se integran las cuatro fases anteriores y se apertura la idea del proyecto de liberación. Este punto, que aparece en Dussel (2003, 2006b), se va a convertir en el penúltimo estadio diacrónico para entender la transmodernidad en Dussel (2017a). De aquí en adelante, la definición de la transmodernidad aparece con claridad.

1.5. El crecimiento vital y la descolonización de las culturas. La primera definición de la transmodernidad

Lo dicho hasta aquí permite preguntarse ¿Qué es la transmodernidad? Sin desconocer las variadas respuestas y atendiendo todo lo expuesto, se proponen dos conceptualizaciones, correspondientes a los últimos estadios diacrónicos (quinto y sexto) y están estrechamente relacionadas o entrecruzadas. En esta parte se describe la primera, aquella que, precisamente, define a la transmodernidad como el crecimiento vital y la descolonización de las culturas. En el siguiente numeral, se presenta la consideración de la transmodernidad a modo de un proyecto mundial de liberación.

La transmodernidad en Dussel (2001) se muestra a modo de un "un "más-allá" trascendente a la Modernidad occidental" que asume lo mejor de ésta, al tiempo que "afirma la multiculturalidad excluida del Otro en su Exterioridad" (p. 387). Es decir, su origen está en la Exterioridad de la Modernidad, en lo excluido y negado, en lo ignorado y considerado bárbaro, insignificante y sin sentido. La transmodernidad resalta que el genocidio físico y el encubrimiento cultural, establecido por la hegemonía moderna en los diversos pueblos o comunidades del mundo, no ejecutó a cabalidad sus intenciones. Al respecto, Dussel (2007a) exclama: "sobrevivieron millones, y con ellos sus lenguas y elementos culturales despreciados, y por ello pudieron ocultar miméticamente y llegar hasta el siglo XXI" (p. 206). A la Totalidad impuesta, resistió y sobrevivió la Exterioridad, el más allá.

Aquí, el prefijo "trans" indica que los gérmenes transmodernos están por fuera de la cultura occidental o europea. La transmodernidad demuestra y denuncia el carácter y el quehacer encubridor y colonial, capitalista y patriarcal del mito eurocéntrico moderno y, por esa razón, se convierte en un proceso de descolonización y decolonialidad, que trasciende la versión europeísta de la modernidad. Dicho de otra manera, la transmodernidad es el cuestionamiento crítico de la modernidad occidental y su rasgo colonial fundante; también, la apuesta filosófica y cultural, ética y política, social y económica surgida en la periferia[5] o el Sur global, caracterizada por asumir, valorar y potencializar lo despreciado y considerado como "nada" por el Centro.

Dussel (2007a) percibe la transmodernidad como un inicio emergente o "proceso auroral", más allá de la Modernidad, como un nuevo amanecer que trasciende los límites de la cultura dominante. Surge desde lo no existente en la cultura hegemónica, desde el vacío de la

[5] Sobre la definición de los conceptos de centro y periferia en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel, revisar a Natteri Romero (2016).

Modernidad, comenzando más allá de los confines de su ser. Este fenómeno se origina en la exterioridad del Otro, de una cultura que nunca ha sido occidental (p. 211). En un texto anterior, el autor (Dussel, 2001) había precisado que la transmodernidad era "polifacética, híbrida, pos-colonial, pluralista, tolerante, democrática (pero más allá de la democracia y el Estado liberal) con espléndidas tradiciones milenarias, respetuosa de la Exterioridad y afirmativa de Identidades heterogéneas" (p. 407).

Sin duda, la transmodernidad representa "¡El retorno a la conciencia de las grandes mayorías de la humanidad de su inconsciente histórico excluido!" (Dussel, 2001, p. 407). El resurgimiento de las culturas y pueblos excluidos por la modernidad y la posmodernidad es inevitable; no se puede ignorar su creatividad. Estas culturas, sin pretender imponer una universalidad reduccionista y exclusivista, buscan construir un mundo más diverso y humano, libre y transmoderno.

1.6. Un proyecto mundial de liberación. La segunda definición de la transmodernidad.

Desde su origen (Dussel, 1992), la transmodernidad se concibe, básicamente, a modo de un proyecto futuro, un meta-relato mundial de liberación o un pluriverso planetario realizable. Lo "trans", que antes señaló el afuera, ahora revela lo posterior a la modernidad, lo que está después de ésta, su superación. En estas primeras configuraciones de la categoría, se define a la transmodernidad como un rescate y afirmación, o subsunción, del "concepto" emancipador racional de la modernidad" (p. 178); una supresión del capitalismo y la consecuente construcción de una "civilización ecológica, de democracia popular y de justicia económica" (p. 147); un "proyecto de racionalidad ampliada, donde la razón del Otro tiene lugar" (p. 167). En síntesis, "un proyecto mundial de liberación político, económico, ecológico, erótico, *pedagógico*, religioso, etcétera" (p. 178) en el que se haga posible la "co-realización de solidaridad analéctica" (p. 177).

Esta primera aproximación conceptual es complementada en Dussel (1993a), en el que la categoría transmodernidad hace referencia a un proyecto futuro de liberación "de la gran mayoría de la humanidad actual", que no puede entenderse como anti, pre o postmoderno (p. 27). También, en Dussel (1993b) que, desde una postura inminente y evidentemente marxista, presenta la transmodernidad como "la superación de la modernidad" y el capitalismo (p. 301). Todo esto se integra en Dussel (1998b, p. 135) quien define la transmodernidad a modo de una "mundialidad nueva, como realización plena de la

humanidad futura, donde todas las culturas puedan afirmar su alteridad" (p. 135); al tiempo que se vislumbran los actores o agentes de dicho proyecto; a saber, el Otro, los continentes subdesarrollados, la mujer oprimida, la tierra sobreexplotada, etc.

En Dussel (1999) se define a la transmodernidad a modo de "una utopía histórica de vida "realizadora de los valores" de los "bárbaros", de los de "afuera", que incluya una redefinición de la relación de la persona-naturaleza, a manera de una recreación ecológica, y el vínculo persona-persona como justicia cultural, político-económica" (p. 53). En ese horizonte, Dussel (2006a) la concibe a modo de un proyecto político y, por ello, pasa a ser una nueva civilización transcapitalista, ecológicamente sustentable y con un sistema político diferente, donde prime el "respeto absoluto a la vida en general, y de la vida humana en particular" (p.134). Un año más tarde, Dussel (2007a) sostiene que la transmodernidad es un pluriverso planetario y Otro mundo posible, distinto y opuesto a la globalización neoliberal capitalista. Es decir, "un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad" (p. 211). De esta manera, la transmodernidad se convierte en una edad diferente (Dussel, 2008); en un proyecto utópico descolonizador (2009c y 2012a) formulado desde los propios acervos y las filosofías poscoloniales, periféricas y subalternas (Dussel 2010).

En Dussel (2014b) se hace el pronóstico, pues se está en la antesala, de una edad transmoderna pluriversal o un pluriverso analógico cultural futuro, fruto de un radical cambio de los fundamentos civilizatorios (culturales, económicos, políticos, sociales, entre otros) que se prolongará por siglos. En relación a su proyecto, el autor (Dussel, 2014b) recalca que esta es una *nueva* Edad del mundo, dialogante y pluriversal. Esto queda ratificado en Dussel (2015) y se amplía sustancialmente en Dussel (2017a), que habla de la transmodernidad como una nueva civilización.

Después de recoger (cronológicamente) estas variadas citas, se puede concluir que la transmodernidad es un proyecto mundial o global de liberación, una nueva era multipolar. Esto se traduce en la descentralización de las potencias del sistema-mundo y la superación de la hegemonía de la actual globalización capitalista y su cultura, que se caracteriza por ser individualista, aséptica y negadora de la corporalidad. En resumen, la transmodernidad aboga por lo diverso, lo plural, lo híbrido, lo heterogéneo y una forma de democracia radical, más allá del liberalismo. Busca gestionar otro mundo posible, justo y solidario. Esta "edad diferente" (Dussel, 2010) se va construyendo poco a poco, en cada territorio, sumando luchas y proyectos ético-políticos, e implementando

las labores inexcusables para la emancipación mundial y la superación del actual sistema mundo capitalista y moderno.

2. Lo pedagógico crítico del proyecto transmoderno. Algunos supuestos o postulados

"La pedagogía crítica debe asumir una posición de transmodernidad"
Peter McLaren

En este apartado se procura rastrear y dar cuenta de lo pedagógico crítico del proyecto transmoderno antes descrito. En ese sentido, a continuación, se exponen cuatro (4) supuestos o postulados encontrados en la obra de Enrique Dussel posterior a 1992. El primero es el crítico-pedagógico, el segundo se denominará epistémico-pedagógico, el tercero es llamado ético-pedagógico y, finamente, se expone el político-pedagógico.

2.1. Supuesto o postulado crítico-pedagógico. La ruptura de las educaciones euro-anglo centradas y neoliberales

Lo pedagógico dusseliano parte del cuestionamiento y la ruptura de las prácticas educativas y las posturas pedagógicas ancladas en la modernidad y la postmodernidad occidentales (sin que eso suponga su negación absoluta). En esa perspectiva, *Hacia una filosofía política crítica* (Dussel, 2001) denuncia a aquellos sistemas educativos por medio de los cuales "la metrópolis se ocupaba de formar a una elite colonial fiel al imperio de turno". También, y de una manera más mordaz, cuestiona a la élite neocolonial "de muchas maneras coaptada por la cultura imperante, moderna, hegemónica", que auspicia "la "penetración" cultural en la "periferia " del Sistema-Mundo, es decir, con respecto a las culturas particulares afectadas en la edad postcolonial por la globalización" (pp. 374-375).

En esta dirección, en sus *20 tesis de política*, Dussel (2006a, p. 140) hace un claro llamado para que los pueblos sean educados "en un sistema pedagógico que supere el eurocentrismo en todas sus ramas del saber (en primer lugar, en la historia)". Años antes, en su *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a), invita a pensar la escuela más allá del modo prusiano (helenocentrado) y de la educación civilizatoria colonizadora. Es decir, aquella que procura una "universalidad univoca que excluye y expande "lo mismo" (desde su identidad)", según lo expuesto en los *Siete ensayos de filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial* (Dussel, 2020a, p. 36).

Por otro lado, Dussel (1998a) es contundente al calificar a la globalización como la época de la opresión y la exclusión y un ejemplo claro de "los efectos perversos no-intencionales del sistema [que] se han tornado insoportables, evidentes, y ponen en riesgo la reproducción de la vida de la mayoría de los sujetos humanos" (p. 530). Por tanto, en su *Carta a los indignados* (Dussel, 2011), dirigida especialmente a los jóvenes, hace un llamado vehemente a superar la educación neoliberal y concluye con contundencia:

> Lo peor que le puede acontecer a un pueblo es formar a sus profesionistas como simples ejecutores de órdenes venidas de los países hegemónicos, que por último y siempre intentan transferir hacia el centro las riquezas de las naciones neocoloniales que se dejan explotar. Es evidente que esos planes de estudios […] para nuestras instituciones pedagógicas han sido ideados por los países más desarrollados y dominadores, que nos "venden" esos planes como los más avanzados, cuando en verdad son proyectos que nos "desarman" teóricamente para no poder detectar los mecanismos de la indicada transferencia de riqueza. (p. 115)

2.2. Supuesto o postulado epistémico-pedagógico. El fortalecimiento de prácticas educativas situadas y contenidos decoloniales

La superación de las educaciones euro-anglocentradas y neoliberales se concreta en la urgente y necesaria tarea o apuesta por prácticas educativas situadas y contenidos pedagógicos decoloniales. En esa perspectiva, Enrique Dussel, en la ya citada *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (1998a), afirma categóricamente: "Toda educación posible parte de la «realidad» en la que se encuentra el educando" (p. 432). Es decir, la práctica educativa y la reflexión pedagógica deben comenzar considerando la materialidad de la vida y la realidad social, económica, política y cultural de las comunidades como punto de partida. Ante la ausencia del contexto, frente a una educación deslocalizada, separada de los territorios, lo transmoderno busca resituar, contextualizar; reivindica la coherencia entre el quehacer educativo-pedagógico y las condiciones y necesidades específicas de los educandos y las diversas comunidades de cultura. El llamado de Dussel (2006a, 2009b) es a no seguir ajustando y modelando la realidad social a los provechos ideológicos de los programas educativos, las asignaturas o los contenidos memorísticos y estandarizados, determinados externamente;

y si a beber de los núcleos ético-míticos y a negar en la producción, reproducción y desarrollo de la vida de las naciones y de los propios cuerpos (1998a), donde el aprendizaje de respuesta a las demandas reales del entorno comunitario.

Las educaciones situadas presumen, también, contenidos decoloniales. Es así como en *Carta a los indignados,* Dussel (2011, p. 162) declara que la función ideal la educación es formar al pueblo (comunidad política) en "su identidad cultural, en la conciencia de su historia", más allá de la modernidad colonial. Los mismos términos habían sido empleados algunos años antes, en *20 tesis de política* (Dussel, 2006a), donde se arguye que todo proyecto pedagógico y toda acción educativa, si se pretende realmente crítica (y transmoderna), deberá impulsar la restauración de la conciencia de la identidad cultural. Dicho de otra manera, la pedagogía nueva habrá de caracterizarse por reivindicar y exponer "coherentemente la larga y compleja historia plurinacional y latinoamericana en la historia mundial". (2006a, p. 140)

En el Apéndice II[6] *Pedagógica latinoamericana* Dussel (2009a) articula su empresa pedagógica a un proyecto de liberación cultural (decolonialidad o descolonialidad). En su perspectiva, "se trata de intentar un nuevo proyecto educativo-cultural, de formar al pueblo desde su propia historia, desde sus intereses, desde su propia identidad" (p. 300). Años después, Dussel (2018c) va a mirar la necesidad de agregar a la *Pedagógica* "un otro capítulo que no fue escrito" con el tema de la "descolonización epistemológica" y la crítica al eurocentrismo, generando una nueva mirada de la realidad cultural y social. En la línea argumentativa anterior y superando la muy equivoca homologación de lo pedagógico con lo didáctico y metodológico, o con las formas apropiadas para la enseñanza, Dussel (2018b) hace una amplia disertación sobre la urgencia de pensar y cambiar los contenidos (ya no la forma o el cómo, sino el fondo o el qué), para transformar la educación y descolonizar la pedagogía.

2.3. Supuesto o postulado ético-pedagógico. La apertura a la revelación del Otro

El trabajo académico de Enrique Dussel continuamente ha estado atravesado por el Otro (los ninguneados, los nadie, la exterioridad negada). Un Otro poco abstracto y si muy concreto, de carne y hueso,

[6] Buscando una actualización de la obra y, con ello, un mayor sentido y relevancia en el Siglo XXI, para esta edición de *La pedagógica* se incluyen dos artículos de Dussel como apéndices. El primeo es "Transmodernidad e interculturalidad". El segundo lleva por nombre "Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación".

situado en el nivel antropológico (Dussel, 1998a). Dicho de otra manera, el fundamento del quehacer teórico, académico y militante de Enrique Dussel es la afirmación de la alteridad del Otro y la lucha por su reconocimiento como sujeto autónomo, libre y distinto (no sólo igual o diferente) en todas las esferas de lo humano. Su teología es una opción por el Otro (el pobre). El Otro (los empobrecidos) es el punto de partida de su filosofía. Su ética es una reivindicación de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del Otro (las víctimas) en comunidad. La organización y lucha de los Otros (el pueblo) en frentes de liberación, en procura de sistemas futuros más justos y equivalenciales, constituye su política y sus tesis económicas. Su estética es una manifestación abierta por la belleza del Otro (el viviente-la vida)[7].

Atendiendo lo dicho y fiel a la esencia de su trabajo, lo pedagógico crítico en Enrique Dussel es un llamado a convertir el acto educativo en una apertura a la revelación del Otro. Es decir, en un compromiso ético de re-conocimiento y afirmación de la víctima o el oprimido pedagógico (la niñez, la juventud, el pueblo) en el camino hacia su liberación. Esta apertura a la revelación supone, por parte del maestro, el máximo respeto, la más elevada solidaridad y la infinita responsabilidad con el Otro.

Para Enrique Dussel, ante los desafíos de una modernidad capitalista, agenciada en la contemporaneidad por un modelo neoliberal globalizado, que impone un estilo de vida cada vez más individualista, egoísta y corrupto, más inhumano, es urgente una pedagogía transmoderna de la alteridad y una educación comprendida como acto ético de apertura. Esto supone un ejercicio de respeto al ser del Otro (su saber y sentir, su estar y habilitar, su vivir y convivir). También, implica la solidaridad con las víctimas pedagógicas, el hacerse rehén de los negados en y por las educaciones hegemónicas. Lo que se traduce, finalmente, en la responsabilidad con la exigencia vital del Otro, el acompañar sus luchas por la vida y la dignidad, por su liberación.

2.4. Supuesto o postulado político-pedagógico. Una apuesta por la concientización y la formación política

La ausencia de una verdadera educación política crítica y la falta de conciencia son los grandes lastres, los acerados grilletes y las pesadas cadenas de los seres humanos, las sociedades y los pueblos excluidos y explotados del mundo, pues la privación de dicha conciencia y formación

[7] Dussel (2012b) considera que aquel que no ha tenido enemigos o ha no sido perseguido, nunca ha asumido un compromiso real por el Otro y siempre ha "negado la solidaridad", manteniéndose "en la fraternidad dominadora" (p. 118).

dificulta la organización popular, las consecuentes luchas por la liberación (material y cultural) y la consolidación de los progresismos (de izquierda), sobre todo en Latinoamérica. Una comunidad, una nación, sin clara conciencia social y política de los problemas que le aquejan (lo nuevo acrítico, sin la intervención pedagógica), es enemiga de sí misma y se convierte, muy fácilmente, en aliada de sus verdugos (internos y externos).

En ese horizonte, en *Hacia una nueva cartilla ético política*, Dussel (2020b) denuncia los mecanismos de alienación y las formas de fetichizarían del poder, empleados por las élites para mantener el sojuzgamiento y la opresión de las grandes mayorías del mundo, víctimas materiales y culturales de los efectos negativos de la globalización. También, cuestiona con vehemencia la manera en la que los gobiernos, llamados progresistas y de izquierda (tanto en el centro colonialista, como en la periferia colonial y postcolonial), "educaron burgueses egoístas y no miembros críticos y creadores de nueva cultura y actitudes ecológicas ante la vida, la naturaleza y la comunidad" (p. 82). Para el autor, en uno y otro caso, las teorías pedagógicas dominantes y los sistemas educativos hegemónicos han sido cómplices de la enajenación.

Por esta razón, lo pedagógico y, también, lo educativo en Enrique Dussel, deben leerse desde dos escenarios o tópicos, estrechamente vinculados, pero con ciertas diferencias. El primero, la concientización o toma de conciencia, sobre todo en la etapa de la construcción y consolidación de los procesos organizativos (comunitarios, sociales, populares, políticos) de la sociedad civil, conducentes a la liberación. El segundo, la formación política crítica, individual (de los nuevos líderes) y colectiva (de las comunidades), generadora de disidencias y trasformaciones en el ámbito institucional, permitiendo el fortalecimiento de un Estado o una sociedad política (presente y futura) realmente democrática.

Sobre el primer aspecto (la concientización), la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Dussel, 1998a) establece: "Es en la misma praxis transformativa de la «realidad real» e histórica donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva «concienti-zación»" (p. 436). Después se puede leer: "El acto pedagógico sólo se da *dentro del proceso de la praxis de liberación,* que no es sólo un acto revolucionario, sino todo acto transformativo humanizante en favor de los oprimidos y para dejar de serlo" (p. 439). En otros términos, para Enrique Dussel (2011, 2016) la concientización es un hecho correlativo a lo pedagógico. Para él, la pedagogía de la liberación (transmoderna) y el trabajo educativo comprometido de los maestros (convertidos en "intelectuales orgánicos" y educadores populares, incluso en el orden

institucional), no puede entenderse si no es en su aporte teórico crítico (llevar o conducir) a la "toma de conciencia".

El segundo tópico o campo de análisis pedagógico, es el de la formación política crítica. Aquí se encuentra a un Enrique Dussel maduro (2009b, 2011), en un siglo claro-oscuro (XXI), hablando de una pedagogía de la liberación, traducida en acciones educativas (escuelas de formación política) tanto para los partidos políticos de izquierda y progresistas, como para las organizaciones y movimientos sociales; pero, también, para la familia y educación enmarcada en lo público institucional (desde la básica hasta la superior). En los cuatro casos, la tarea es formar una voluntad democrática y participativa, horizontal y simétrica, en todos los niveles de la vida, la sociedad y el Estado, generando transformaciones significativas en la subjetividad y la nueva institucionalidad. Esto, según Dussel (2020b), dará paso al surgimiento de nuevos líderes y organizaciones, de nuevas teorías e instituciones y, al final, de un nuevo Estado y sociedad.

Un cierre apertural. El camino a una transmodagogía o pedagogía transmoderna

> "Se trata de que nosotros desarrollemos nuestra propia historia, desde nuestra propia memoria histórica y cultural, para fundar en ella a nuestra futura pedagógica trans-moderna y post-occidental"
> Juan José Bautista

A continuación, se propone un "cierre apertural". Aquí, se realiza una apuesta inicial por la cimentación teórica de una utopía pedagogía. Es decir, rastrado y mostrado lo pedagógico crítico en el proyecto transmoderno y de liberación de Enrique Dussel, a partir de sus supuestos o postulados, se procura fundamentar o dejar las bases conceptuales de una nueva propuesta pedagógica crítica Latinoamérica: transmodagogía o pedagogía transmoderna. En ese sentido, a modo de una "conclusión inconclusa", se esbozan las siguiente premisas o características definitorias de la propuesta.

Primera. *La transmodagogía es una pedagogía revolucionaria, crítica y antihegemónica.* Es decir, se interpreta como una postura disidente y detractora de las pedagogías de la opresión y la dominación (euro-anglocentradas y neoliberal-capitalistas) encargadas de reproducir en el mundo entero y, particularmente, en las naciones periféricas y postcoloniales, una cultura hegemónica, encubridora de las formas (sociales, organizativas, políticas, económicas, estéticas) y culturas otras. Ante la consigna ¡asimilación o extinción! la pedagogía transmoderna es una postura teórica, fundamento de actos educativos de resistencia y re-

existencia en los territorios, de lucha cotidiana en las instituciones educativas y las comunidades.

Segunda. *La transmodagogía es una pedagogía crítica latinoamericana que le apuesta a prácticas educativas situadas y de contenidos decoloniales.* Así, se convierte en una lucha por la reivindicación y exposición de la exterioridad metafísica frente a la totalidad ontológica, de la decolonialidad y la interculturalidad ante la monoculturalidad. Busca siempre la sumersión en los territorios y los núcleos ético-míticos de las diversas y distintas comunidades de cultura, atendiendo las demandas reales del entorno social y comunitario.

Tercera. *La transmodagogía es una pedagogía de la alteridad/exterioridad radical.* La pedagogía transmoderna es una apertura a la revelación del Otro (antropológico) como sujeto distinto, autónomo y libre. Es decir, lo transmodagógico supone la escucha silente y atenta del el Otro, el hacerse voluntariamente su rehén y exponerse por él y asumir la infinita responsabilidad de su vida. Esto la convierte en un compromiso ético por el reconocimiento, la afirmación y la liberación del oprimido y excluido pedagógico (víctima de alienación y enajenación).

Cuarta. *La transmodagogía procura la concientización y la formación política crítica para la liberación.* La pedagogía transmoderna es un aporte teórico crítico que acompaña, lleva o conduce a la "toma de conciencia" del educando, de las comunidades, del pueblo. Esta pedagogía, en la práctica, se traduce en el trabajo político y educativo comprometido (en la institución y la calle) de los maestros y educadores populares, en su tarea de apoyar la construcción y consolidación de procesos organizativos comunitarios, sociales, populares y políticos, conducentes a su la liberación.

Quinta. *La transmodagogía es un saber crítico.* En ese orden de ideas, se escapa a todo intento de operativización técnica, metódica y/o didáctica. No es un procedimiento, una manera de "bien enseñar". Su esencia es el aporte crítico a los contenidos comunes y válidos para el condiscípulo y la comunidad. En definitiva, la pedagogía transmoderna es el desarrollo en el educando, en el estudiante, en el pueblo, de la capacidad de analizar y evaluar de modo objetivo, reflexivo y crítico las formas concretas y reales, materiales y culturales, de su vida y la del Otro.

Atendiendo lo dicho, se puede pensar o definir, preliminarmente, la transmodagogía o pedagogía transmoderna, como un saber o ejercicio teórico y crítico latinoamericano (con perspectiva mundial), encargado de conceptualizar y proponer prácticas educativas institucionales y populares otras, antihegemónicas y decoloniales, desde el horizonte conceptual, ético y político del proyecto transmoderno y de liberación de Enrique Dussel.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad, 2*(5), 81-102.

Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Ediciones AKAL.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo. Ética del individuo en la aldea global.* Paidos. https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/2018-10/221250464-Mundo-Consumo-Zygmunt-Bauman.pdf

Bauman, Z. (2013). La explosión de la solidaridad. *Clarín-Revista Ñ*. https://www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-explosion-solidaridad_0_S1kXwgwjvQl.html

Bauman, Z. (2007a). *Arte, ¿líquido?* Ediciones sequitur. https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman-zygmunt-et-al-arte-%C2%BFliquido_ocr.pdf

Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores.

Dussel, E. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (1.ª ed.). Plural Editores.

Dussel, E. (1993a). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación* (1.ª ed.). Universidad de Guadalajara. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf

Dussel, E. (1993b). *Las metáforas teológicas de Marx*. Verbo Divino. https://mibeneficio.net/products/item-book-050

Dussel, E. (1993c). *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen: Ein Projekt der Transmoderne*. Patmos

Dussel, E. (1998a). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.

Dussel, E. (1998b). *Ética de la liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo*. Universidad Autónoma del Estado de México. https://es.scribd.com/doc/5624220/LA-ETICA-DE-LA-LIBERACION-Ante-el-desafio-de-Apel-Taylor-y-Vattimo

Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y Transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Universidad Iberoamericana, Golfo Centro - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée De Brouwer. https://www.edesclee.com/tematicas/derechos-humanos/hacia-una-filosofía-política-critica-detail

Dussel, E. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación

desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural, 5*(1-2), 1-28.

Dussel, E., & Apel, K.-O. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación.* Trotta.

Dussel, E. (2006a). *20 Tesis de política*. Siglo Veintiuno Editores. https://sigloxxieditores.com.mx/tienda/ols/products/20-tesis-de-política

Dussel, E. (2006b). *Filosofía de la cultura y la liberación: Ensayos*. UACM, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Dussel, E. (2007a). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés S. L.

Dussel, E. (2008). Enrique Dussel: Ahora, la transmodernidad. *Espacio*. https://www.pvp.org.uy/2010/10/08/enrique-dussel-ahora-la-transmodernidad/

Dussel, E. (2009a). *La pedagógica Latinoamericana* (1.ª ed.). Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA Asdi-TB-BRC.

Dussel, E. (2009b). *Política de la liberación Arquitectónica* (Vol. 2). Editorial Trotta.

Dussel, E. (2009c). *El pensamiento filosófico Latinoamericano, del Caribe y latino (1300-2000): Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI Editores – CREFAL.

Dussel, E. (2010). El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Signos Filosóficos*, *7*(23), 120-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-13242010000100005&lng=es&nrm=iso

Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. La Jornada ediciones.

Dussel, E. (2012a). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de la Filosofía de la Liberación*. Editorial Docencia.

Dussel, E. (2012b). *Pablo de Tarso en la Filosofía política actual y otros ensayos.* Ediciones Paulinas S.A.

Dussel, E. (2014b). *Filosofías del sur y descolonización*. Editorial Docencia.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.

Dussel, E. (2016). *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico.* Editorial Trotta, S.A.

Dussel, E. (2017a). Analogía y comunicación (interpelación, diálogo intercultural hacia la transmodernidad). *Cuadernos Filosóficos / Segunda Época*, *14*, 66-101. https://doi.org/10.35305/cf2.vi14.31

Dussel, E. (Director). (2018, octubre 9). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM

Dussel, E., & Del Valle-Orellana, N. (2018). Crítica desde América Latina: Filosofía, política y modernidad. *Pléyade*, *21*, 163-181.

https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100163

Dussel, E. (Director). (2018c, octubre 28). *Enrique Dussel sobre «La pedagógica»* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Jt4Y-tjLFbk

Dussel, E. (2020a). *Siete ensayos de filosofía de la Liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Editorial Trotta.

Dussel, E. (2020b). *Hacia una nueva cartilla ético política*. UANL

Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]. *Actual*, *28*, 1-18.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Editorial Alianza.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.

Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* (2.ª ed.). Ediciones Cátedra.

Habermas, J. (1984). Modernidad: Un proyecto incompleto. *Revista Punto de Vista*, *7*(21), 27-31.

Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.

Lyon, D. (1995). *El ojo electrónico: El auge de la sociedad de la vigilancia*. Alianza Editorial.

Lyon, D. (1997). *Postmodernidad*. Alianza Editorial.

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra. http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/lyotard-caps1-5.pdf

Lyotard, J.-F. (1989). *La posmodernídad explicada a los niños*. Gedisa.

Lyotard, J.-F. (1992). Qué es lo posmoderno. *Revista Zona Erógena*, *12*, 1-10.

Mejía Jiménez, M. R. (2012). *La(s) escuela(s) de la(s) globalizacion(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones* (Desde abajo, Vol. 2). Desde abajo.

Natteri Romero, I. (2016). Los conceptos de centro y periferia en el proyecto transmoderno de Enrique Dussel. *Revista Tesis*, *9*(9), 9-22.

Puiggrós, A. (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad. https://nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/

Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: Del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios*

Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, *10*(1), Article 1. http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046

Rodríguez Magda, R. M. (1989). *La sonrisa de Saturno: Hacia una teoría transmoderna*. Anthropos Editorial.

Rodríguez Magda, R. M. (1997). *El modelo Frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Tecnos.

Rodríguez Magda, R. M. (2001). Transmodernity, Neotribalism and Postpolitics. *Interlitteraria*, *6*(6), 9-18.

Rodríguez Magda, R. M. (2003). La globalización como totalidad transmoderna. *Claves de la razón práctica*, *134*, 1-15.

Rodríguez Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Anthropos Editorial.

Rodríguez Magda, R. M. (2011). Transmodernidad: Un nuevo paradigma. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, *1*(1), 1-14. https://doi.org/10.5070/T411000005

Rodríguez Magda, R. M. (2014). La condición Transmoderna. *Revista Anthropos*, *241*, 9-42.

Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Península. https://www.revistadelibros.com/cosmopolis-el-trasfondo-de-la-modernidad-de-stephen-etoulmin/

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Península.

Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna* (2.ª ed.). Editorial Gedisa.

Verdú, J. P. (2012). *Eurocentrismo, europeísmo y eurofobia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Wallerstein, I. (2010). *El moderno sistema mundial. La segunda era de la gran expansión de la economía mundo capitalista* (Vol. 3). Siglo XXI Editores.

Wallerstein, I. (2016). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.

Wallerstein, I. (2017). *El moderno sistema mundial. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750* (Vol. 2). Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (1.ª ed., pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Capitulo-Patricia.pdf

CAPITULO III

Urdimbres investigativas desde el Sur

Marco Raúl Mejía Jiménez
Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional

> Por su propio movimiento interno, el conocimiento científico ha alcanzado los confines del diálogo ineluctable con otras formas del conocimiento. En este sentido, y al tiempo que reconocemos las diferencias esenciales que existen entre la ciencia y la tradición, advertimos no su oposición, sino su complementariedad. El encuentro inesperado y enriquecedor entre la ciencia y las distintas tradiciones del mundo hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica.
>
> Declaración de Venecia[8]

Pistas de búsquedas, indicios en múltiples caminos

Colocarse en el lugar de las metodologías en general, y metodologías emergentes de investigación en particular, significa hablar de propuestas que han acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía, psicología social, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, decolonial, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actoría desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos Lgbti, grupos en condición de discapacidad y muchas otras, que les han permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan

[8] CIRET-UNESCO. Declaración de Venecia. Comunicado final del coloquio. La ciencia frente a los confines del conocimiento, prólogo de nuestro pasado cultural. Marzo 1986.

vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad.

Por ello, pudiéramos decir que estas propuestas se han ido desarrollando en el acompañamiento y en el empoderamiento de las prácticas de rebeldía que han acompañado las luchas de diverso tipo que a lo largo y ancho de América Latina se han realizado en el curso de la segunda mitad del siglo XX y lo transcurrido del presente expresados desde lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso y lo socialmente desigual, y en ese reconocimiento de la unidad entre lo humano y la naturaleza que hace que este se baje del pedestal de ser el rey y se reconozca como parte de ella, un eslabón más en la cadena de la vida.

Es así como muchos de los desarrollos conceptuales de la rebeldía han sido ejercicios de una Investigación Acción Participante IAP, así intente ser desechada por miradas que antes la trabajaban y ahora vuelven a nuevas elaboraciones del norte, las cuales hoy siguen a partir de sus troncos básicos. De igual manera la emergencia de otras formas de investigación como la sistematización, narrativas, reautorías, etnometodologías, metodologías orales de las cuales dan cuenta sus autores a partir de procesos prácticos de acompañamiento y presencia con y desde los grupos populares de nuestras realidades, lo cual ha devenido en concepciones variadas de la misma en coherencia con las prácticas que se acompañaron y los marcos conceptuales de quienes las desarrollan.

Este ejercicio ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas, muchas de ellas nacidas con un soporte propio, al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, y lo hacían desde una identidad específica, desde sus referentes contextuales y culturales, lo cual abría un amplio espacio para profundizar en la manera cómo en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euro norteamericano, aun en sus versiones críticas.

En ese encuentro comenzaron a desarrollar propuestas metodológicas diversas y particulares, con otros soportes y formando a sus participantes en procesos no instrumentales, lo cual permitió la emergencia y la visibilización de esos aspectos ocultos por los caminos clásicos de la indagación y auscultación de esas realidades, para permitir a esos saberes populares, esa sabiduría tradicional, esos conocimientos ancestrales y los saberes identitarios manifestados y surgidos en las

luchas y en la re-significación de nuestros quehaceres e identidades tomaron forma a través de sus propios lenguajes y narrativas.

De igual manera, existen posiciones críticas que plantearon, a lo largo del siglo anterior y en lo corrido del presente, anotaciones profundas a sus comprensiones. El presente artículo retoma, precisamente, algunas de esas críticas, tomadas en cuenta tanto en las concepciones del pensamiento latinoamericano como en el euro norteamericano y el disciplinar. Algunas de esas posiciones críticas, esquemáticamente las podemos sintetizar, según vemos a continuación:

- Una sobrevaloración de lo político, que en ocasiones generó desmedro de la reflexión epistémica;
- El desdeñar procesos metodológicos y avanzar con rigor en sus procesos a nombre de la crítica al objetivismo racional desde las propuestas transformadoras;
- Predominó en sus prácticas las dinámicas participativas y de animación socio-cultural, negando la teoría;
- Una epistemología populista que exalta el saber de los grupos populares, sobrevalorando su sentido común, y negando otros conocimientos;
- En muchos casos se tiene un discurso de izquierda soportado en epistemologías de derecha;
- Las técnicas participativas utilizadas en diferentes experiencias trabajan sobre un principio de supuesta neutralidad;
- En las relaciones investigativas y educativas, y de otros procesos vividos en América Latina, se tomó el saber popular como una especie de vulgarización o esquematización, bien sea de los grupos populares o del saber erudito;
- En la crítica al positivismo cientificista se cae en una sobre ideologización crítica;
- Los procesos de formación reproducen modelos tradicionales de adoctrinamiento;
- En muchos casos la investigación la realiza el agente político externo, que actúa sobre los grupos de su interés y termina hablando por ellos desde imaginarios y representaciones que porta desde el momento previo a la misma investigación;
- La conceptualización de la acción no fue muy precisada y se terminó entendiendo como si fuera la resultante de la reflexión;
- El sentido del cambio social y político, como objetivo, dio origen a relaciones asimétricas en las que primó el conocimiento académico y las representaciones sociales por parte de grupos de extracción social diferente.

Como es posible observar en este listado, que habría que profundizar en futuros trabajos, el ejercicio que encontrarán en estas páginas se teje también desde la crítica a las prácticas y las experiencias de quienes nos antecedieron, pero siempre manteniendo el horizonte de intentar pensarnos desde nuestras realidades en un diálogo crítico con la tradición euro norteamericano.

Este ha sido un proceso lento, en cuanto ha significado ir reconociendo una problemática nueva, lo cual requiere afinar la mirada para poder dar cuenta de cómo eran reconocibles esos elementos en un ejercicio cuidadoso para ver las manifestaciones de las huellas de sus culturas y sus vidas, de un mestizaje cultural que ha dado forma a un ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad como fundamento de la constitución de identidades en estos territorios.

Ese ejercicio, desde las prácticas sociales situadas, fue visibilizando unas formas particulares y fundamentadas sobre principios no dualistas, haciendo un ejercicio de complementariedad que al tener que hacer el esfuerzo por explicar desde esos otros modos de enunciación, fue encontrando que los lugares clásicos de aproximación debían ser ampliados y replanteados para dar cuenta de esos elementos existentes y que era necesario explicar desde otras lógicas más en coherencia con las apuestas y las identidades que contenían y les daban vida.

En esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, en muchas ocasiones con nuevos lenguajes que también daban cuenta de cómo la singularidad de los actores incidía y mostraba un impacto específico en el tipo de práctica que se realizaba, el cual, en el ejercicio investigador, era posible de observar en el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la clase, las discapacidades, etc.

Estas manifestaciones de diferencia y diversidad también permitieron, a medida que se encontraban con esa riqueza, afinar las metodologías más allá de lo instrumental, los marcos conceptuales y las herramientas, para así permitir dar cuenta y explicar el mundo y representarlo como propio. Requirió, además, diseñar elementos que permitieran ver de manera más integra cómo eran los actores. Para quien transitaba propuestas de transformar las realidades, de sus desigualdades y opresiones, también le exigió reconocer una historicidad que daba identidad, y por ello la necesidad de profundizar en esas narraciones para buscar sentidos y explicaciones, para desaprender aquello en que habíamos sido formados, reconociendo en las enseñanzas, por ejemplo, de nuestros grupos originarios que “adelante es atrás” y “el presente se

construye desde la ley de origen", lo cual visibilizaba otro horizonte epistémico[9].

Este ejercicio planteó la necesidad de avanzar en el reconocimiento de una historia propia que nos permitirá dotarnos de nuevos acercamientos, de reconocernos a través de un ejercicio de intraculturalidad (diálogo de saberes) para la construcción de lo propio. Una opción que no era posible sin una confrontación de saberes que nos diferenciara y reconociera en lo otro diferente y diverso. Es allí donde toma forma la interculturalidad a la cual debemos ir con nuestro relato, el cual nos ubica frente a otras maneras de organizar las narraciones y otras tradiciones Cendales (2016).

Estas dinámicas permitieron construir una autovaloración en cuanto aprendimos no solo que teníamos algo que decir, sino a sospechar de las pretensiones de las teorías universales que eran ejercidos en ámbitos de poder y saber, y reconocer nuestra potencia basada en lo pluriversos, lo cual ha permitido la visibilización de un sur narrativo que había tomado forma en múltiples expresiones de este pensamiento latinoamericano que ahora también reconocíamos en Asia y África, mostrándonos esas otras maneras y lógicas de explicar el mundo diferentes a la euro norteamericano.

El tipo de sistematicidad y de verdad del conocimiento científico, y sus sistemas de verdad, al tratar de generalizarse niegan otras maneras de ser, en cuanto su universalidad organiza una mirada que invisibiliza las formas específicas de la diversidad y sus manifestaciones en el saber, la sabiduría y el conocimiento.

A. Hacer caminos entre la resistencia y la reexistencia

El ejercicio investigativo fue haciendo perceptible cómo esas visiones del mundo y sus imaginarios estaban vivas en las prácticas de muchos de los habitantes de nuestras realidades, pero no emergían o eran mantenidas como resistencia porque las dominaciones epistémicas, lógicas, lingüísticas, culturales, habían hecho su trabajo de control negándolas.

Pero esto también requirió de propuestas metodológicas que replantearan esas formas clásicas de usarlas en sus diversas variantes como recursos universales en la investigación, incluidas las críticas. Allí la realidad de una narración hecha desde los grupos subalternos como procesos y dinámicas de resistencia, que no habían encontrado sus

[9] La educación propia en los resguardos de Riosucio, Caldas, Planeta Paz, Bogotá, 2018.

narrativas para nombrarlo, logra su expresión desde sus particularidades contextuales e identitarias.

En estos procesos, a medida que se fue avanzando en prácticas investigativas propias, las metodologías se van convirtiendo en propuestas que reelaboran algunos métodos para investigar las prácticas desde miradas más comprensivas e integrales, permitiendo construir un campo al interior de la investigación, lo cual le significó entrar también en un diálogo-confrontación con las teorías vigentes, toda vez que esa manera universal de investigar nos había explicado, desde sus lógicas y procesos y en la afirmación de lo universal, la invisibilización de nuestras singularidades, por la dificultad que tiene para reconocer y valorar lo pluriversos y lo emergente. Es así como este proceso mostró una nueva dificultad en cuanto estas explicaciones van a requerir incluir, como parte de la misma explicación, a los sujetos con los que coexisten las dinámicas sociales en sus prácticas.

De igual manera, la objetivación de lo natural generada por la obsesión de objetividad de la modernidad, lleva a perder de vista la manera cómo lo que se investiga ha sido construido en otros mundos de sentidos y significados, y allí estas formas de investigación mostraron que es necesario dar cuenta de esos otros mundos conjugando explicaciones y sentidos de los conocimientos, los saberes, las sabidurías y no solo de las disciplinas, lo cual no significa desconocer su método, sino su insuficiencia para dar cuenta de explicaciones más holísticas.

A medida que los diversos procesos de investigación nos fueron acercando a formas de conocimientos y saberes más intra culturales, fueron emergiendo organizaciones y explicaciones del mundo no reconocidas y que al colocarlas en su horizonte histórico están en las fuentes del Abya Yala, con su unidad de lo humano y la naturaleza rotos en la explicación euro norteamericano del mundo, la misma que se había consolidado como concepción universal a través de los sistemas culturales de socialización y educativos Leyva (2015).

Encontramos con el Buen vivir/Vivir bien en las comunidades actuales de los grupos originarios, claves que no solo dieron cuenta de que la separación sujeto-objeto era artificial sino que el determinismo traía consigo un alto componente de dominación, que en sus resultados prácticos era posible de ver en las consecuencias ambientales que vivía el planeta, apareciendo en nuestras realidades una desintegración de la armonía de la naturaleza y por vía de sus prácticas la negación de la diversidad como riqueza, además de que ese control se ejercía desde una visión antropocéntrica y patriarcal del conocimiento.

Los saberes y los lugares de la mujer en ese cuidado y unidad con la naturaleza, que habían vivido por siglos, también se rompía con la

llegada de un conocimiento que soportado en el pensamiento de orden racional y abstracto, medible, verificable y cuantificado, negaba las otras formas de conocer desde la emoción, desde lo volitivo, la intuición, lo cual hizo visible a través de los nuevos caminos investigativos una integralidad que no excluye lo racional pero sí invita a recomponer esa unidad del conocer humano en el sentido que toda enunciación contiene a las otras opciones que han sido mutiladas para dar forma a esa única forma de conocer.

Estos acercamientos críticos también permitieron construir múltiples explicaciones que cada vez fueron dotando de mayor identidad y contenido a los procesos culturales de los saberes, de los conocimientos y las sabidurías, dando forma a lo propio como expresión de una tradición milenaria, por momentos negada y ocultada y que comenzaba a mostrarse como otro aspecto en donde tomaba forma la dominación capitalista en su proyecto de homogeneización biótica y cultural, con un relato universal por encima de culturas y territorios, haciendo del mismo el único que toma forma en nuestras realidades, expresión clara de colonialidad a través de la cual se controlaban mentes, cuerpos y deseos, hasta terminar siendo parte de la subjetividad de quienes hemos sido educados en la institucionalidad escolar, aquella que intenta construir la tercera homogeneización del capitalismo, la de los procesos educativos y escolares.

Esta mirada oculta una totalidad del mundo, dejando de ver las discontinuidades en lo político con las cuales se teje la experiencia histórico social llena de conflictos e inconsistencias que en los ejercicios de investigación se ven como resultantes de la diferencia, la diversidad y sus manifestaciones en el ámbito de lo epistemológico y lo metodológico y, desde luego, transforma el entendimiento de la acción humana confrontando la naturalización de una sola narrativa, la cual es enunciada por las gentes de ese paradigma de poder cognitivo. Es así como comienzan a encontrarse los embriones de otra racionalidad diferente y complementaria a la predominante en Occidente en los últimos 500 años, con la cual la idea de diversidad se amplía a esas situaciones de pobreza crítica, desplazamiento, violencia, condición campesina, discapacidad, mostrando las formas culturales que se entretejen en ello Zibechi, (2017).

Esto también conlleva, en la esfera de lo político metodológico, la profunda sospecha de que nuestras luchas debían ser enriquecidas según los hallazgos y emergencias que los procesos investigativos de las prácticas nos iban mostrando. Un proceso que lleva a comprender que un lugar de constitución de esas metodologías se da en el marco de resistencia y conquista de derechos, pero que había un nivel de re

significación mayor en cuanto las dinámicas de investigación nos permitieron dar cuenta de que lo visibilizado debía ir a las luchas y allí las identidades subsumidas y emergentes se constituían ahora como reexistencia Rivera (1986).

Es en este ejercicio práctico transformador, desde la reexistencia y la re-significación, en el que emergen con toda su potencialidad la necesaria complementariedad de saberes, donde lo visibilizado se constituye en otra narrativa con sus procedimientos, haciendo específicos saberes, sabidurías, conocimientos originarios, lo cual requiere trabajar desde otras matrices epistémicas y metodológicas, pero no en forma autosuficiente, negando las otras maneras de conocer propias del conocimiento científico, lo cual en muchos casos exigirá un ejercicio de diálogo de saberes para construir la complementariedad.

En las dinámicas de encuentro de los procesos sociales e identitarios con las nuevas teorías surgidas de esas rebeldías por darle forma a lo propio, que tiene un hito muy específico en nuestras realidades –para la crítica al mismo pensamiento crítico– en la propuesta del peruano José Carlos Mariátegui, (2007), proponiendo un marxismo indoamericano, lo que obliga a leer lo occidental en clave de nuestras identidades, proceso en el cual va surgiendo la práctica social como especificidad, lugar en el que se concreta la diversidad cultural, social, epistémica, ya que el actuar de las personas en sus territorios hacía real la singularidad de lo humano. En sus palabras: "No queremos ciertamente que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He ahí una misión digna de una generación nueva".

La pregunta por darle forma y visibilidad a esos saberes y conocimientos sometidos y ese saber hacer que visibiliza las prácticas, y que bien auscultados dan cuenta de por qué y cómo llegaron a esa condición de subordinación, va a ser central a la hora de conformar las epistemologías del sur, ya que se saldrá de esa condición de objetos de estudio que hablan desde otro lugar, mostrando unas prácticas que ahora no están sometidas a los sistemas de ver más eurocéntricos, dominantes por décadas.

La práctica, otro lugar epistémico

Este acercamiento permitió encontrar también cómo el quehacer está orientado por un cruce cultural que constituye un universo de relaciones sociales que dan forma a subjetividades que hacen específica la diferencia y allí concurren hegemonía, poder, resistencia, identidades, todo ello manifestado en su práctica, lo cual hace específica la manera

cómo la sociedad está en el sujeto de práctica que tiene su manifestación en su acción (individuación). En la perspectiva anterior, la práctica social de los sujetos en los territorios se convierte en el lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones de su vida, tanto del patrón del poder en el que vive, como de sus sueños de transformación, así como de sus múltiples diversidades. Por ello, se enfrenta a la mirada euro norteamericano que lo ve como el lugar contrario a la reflexión, carente de saberes y conocimientos, lo cual recuperado en el ejercicio de procesos de investigación-acción, en la clave de Fals Borda y profundizando en su propuesta, se va a la práctica inmediata de los sujetos para reconocerla como fuente de conocimientos y saberes y, por lo tanto, ve cómo se realiza desde otros sentidos que deben ser auscultados para no resolverlo en los marcos teóricos de quienes acompañan la experiencia o de los asesores más academizados, para permitir la emergencia de esos saberes comunes, técnicos, cultos, desde donde los sujetos desarrollan y le dan sentido y explicación a sus prácticas y permiten la unidad de sus mundos en saberes, sabiduría y conocimientos.

Por lo tanto, las diferentes metodologías emergentes para investigar las prácticas en nuestros contextos se construyen desde unos nuevos sistemas de mediaciones sociales que han mostrado como resultado que el esfuerzo por visibilizar la integralidad de esas prácticas genera otra mirada para conocer, la cual nos aleja de la mirada disciplinaria de la producción del conocimiento gestada en la ciencia moderna. Y para lograrlo el ejercicio de investigar las prácticas nos permite reconocer un saber experiencial comunicable a través de procesos de reflexibilidad que además muestra la crisis de las dinámicas de participación nombradas como intervenciones sociales, tan propias del paradigma antropocéntrico, lo cual ha llevado a la necesidad de reconocer la mediación, que va a permitir que los actores de práctica se reconozcan a su vez como productoras y productores de conocimiento[10]. La práctica es entendida como una actividad humana desde sus capacidades plenas, en la cual las personas, los grupos, desarrollan sus habilidades, explicitando por su conducto sus visiones del mundo, sus intereses y sus contextos de tradición y apropiación, en los cuales

[10] Expedición Pedagógica Nacional Nº 4: "Caminantes y caminos, expedición pedagógica en Bogotá", Bogotá, D.C., Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco, 2003. Expedición Pedagógica Nacional Nº 7: "Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca", Universidad Pedagógica Nacional Universidad del Valle, Bogotá, 2005.
Expedición Pedagógica Nacional Nº 9: "Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano", Universidad Pedagógica Nacional Red pedagógica del Caribe, Bogotá, 2005.

exteriorizan toda su potencia, en cuanto muestra la actividad humana y sus múltiples determinaciones, siendo la unidad menor de la acción, la cual al explicarse tiene que dar cuenta de cómo ella misma recrea saberes y conocimientos para darles respuesta a los contextos, a los territorios y a la manera cómo los sujetos actúan entre ellos a partir de sus preconceptos y concepciones del mundo, que se reconocen como formas articuladas de saberes no de ignorancia, como tradicionalmente se mira desde los mundos de las disciplinas.

En esta perspectiva, estos saberes articulan en sus prácticas sentidos orientados por las finalidades de los actores, que muestran mundos complejos posibles de reflexión e innovación, es decir, epistemológicamente vivos, evidenciando como práctica, acción, experiencia, saber, conocimiento, no son niveles ni dimensiones separadas de la realidad y sí conforman una unidad, un proceso vivo con capacidad de auto organización, auto creación y, por tanto, de autonombramiento.

En esta lógica, la práctica deja de ser el lugar de la evidencia empírica de la teoría científico-social o aquello que debe ser nombrado o enunciado desde los discursos teóricos de las diferentes disciplinas y autores para dotarla de cientificidad y rigor. Ahora, por vía de las diferentes propuestas de investigación planteadas en este texto, se convierte en un nuevo lugar epistemológico para producir saberes y conocimientos, por lo tanto, para abordar la realidad y reconocer cómo ella puede ser narrada y elaborada desde las prácticas de los sujetos, así como los otros caminos investigativos lo han hecho desde la teoría, la experimentación, la acción, la autorreflexión; hoy nos emerge la práctica como ese nuevo lugar epistémico para construir procesos investigativos Medina (2015).

Este reconocimiento da sentido a la emergencia de estos saberes y conocimientos desde nuestras prácticas, a partir de las dinámicas múltiples investigativa que de ella se desprenden. Esta visibilización nos ha llevado por el camino de la reexistencia como hecho político-cultural, que abre la puerta a la necesidad de que los grupos sociales subalternos en el capitalismo se nombren por sí mismos, no solo para enfrentar la invisibilización y construir otra política sino también para dotarse de otros lugares territoriales, siendo allí donde la memoria cumple un papel fundamental para releer los territorios de tal manera que permita construir y transformar las miradas en un ejercicio de diálogo-confrontación.

Este camino de investigar las prácticas, mirando sus sentidos y otros lugares de construir y narrar, significa entrar en un mundo donde culturalmente hay que reconocer un epistemicidio, lo cual nos lleva por

relaciones conflictivas con la colonización de saberes y conocimientos ligados a las disciplinas y a las ciencias modernas, en cuanto se fundamentan en jerarquías culturales. A medida que esas formas de investigación emergentes dan voz a la práctica de los sujetos que viven diferentes tipos de opresión, hacen visible que, en esas formas universales, al ligar lo pluriversos en su estatuto de conocimiento, se produce un control epistémico que lo despoja de su identidad y lo inferioriza.

Estos otros caminos metodológicos de investigación, a partir de las prácticas, hacen visible cómo el proyecto de conocimiento e investigativo de la modernidad está soportado en un conocimiento epistemológicamente racionalizado, antropocentrizado, patriarcalizado, y universalizado, lo cual ha permitido construir sistemas de desigualdad basados en un monoculturalismo epistémico que también subalterniza conocimientos y saberes convirtiéndose en el gran dispositivo de aculturación euro norteamericano.

Emergen de ello unas prácticas, como lugar donde se concretizan los mundos, en muchas ocasiones con sentidos contradictorios, ya que allí emergen como unidad, diversidad y subordinación, lo cual requiere un análisis que salga de la lógica clásica y dé paso a lógicas paradójicas que exigen un tipo de análisis diferente, para dar cuenta de las múltiples diversidades de la naturaleza, y de lo humano como naturaleza.

Estas emergencias de saberes, conocimientos, sabidurías, llevan a construir las relaciones, en tensión, entre éstas, no solo con lo universal, sino consigo mismo, en cuanto toda actividad que se desarrolle en estas esferas es y está inserta en relaciones sociales específicas en los ámbitos del saber y el conocimiento sobre el cual se trabaje, y se abre a ejercicios que salen del monoculturalismo bajo cualquier argumento para abrirse a caminos de inter y transculturalidad, que en un ejercicio de diálogo-confrontación de saberes permitan negociaciones culturales que eviten nuevos "epistemicidios" y culturalismos singulares.

A medida que las metodologías de investigación fueron emergiendo para posibilitar la concreción de lo planteado, el campo de sabedores de práctica fue ampliándose. Allí están los pueblos originarios, los quehaceres de los grupos subalternos, el quehacer de profesionales cuyo lugar de concreción es la práctica, las voces de sujetos excluidos, las voces de participantes en dinámicas sociales, los sentidos de los grupos juveniles, los chicos y chicas señaladas como diferentes y señalados de discapacidad. Todos ellos mostraban cómo en su aparente particularidad estaban proponiendo otra forma de ver y explicar el mundo, diferente a esas razones universales que encuentran una manera de nombrarse a través de los caminos metodológicos que emergen.

Esta comprensión de que somos en cuanto nos reconozcamos en aquello que hemos sido y en lo que somos, visible en nuestras prácticas, nos permite encontrarnos con una identidad que es multiplicidad en la megadiversidad y en los grupos humanos concretos. Identidad que permite darle lugar a las dinámicas diferenciadas de lo propio y lo otro históricamente ubicados, comprendiendo que no somos una esencia, sino que estamos siendo, unidos a las tradiciones que han forjado nuestra individuación y subjetividad, pero en permanente relación con los otros y las otras, que muestran la socialización, es decir, ese reconocimiento de lo que somos se da en la manera cómo se despliega ese humano para vivir, ligado en sus múltiples formas a un profundo ethos que nos hace constructores y constructoras de sociedad.

Todo esto exigió construir herramientas y conceptos para comprender y explicar mejor el mundo desde sus sentidos más profundos, para representarlo también en nosotros y hacerlo visible a esas maneras de ver que nos habían negado, lo cual significa construir condiciones para desaprender, reconociendo saberes, procesos productivos, lenguas, formas de sociabilidad, mostrándonos que tenemos un pasado con grandes caminos de futuro, en el cual vivimos el día a día de nuestras vidas.

Es allí donde estas diferentes metodologías de investigación emergentes van construyendo su propuesta para visibilizar lo oculto, para hacer propio lo negado, poniendo en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso, lo cual le ha permitido encontrar múltiples narrativas y lenguajes, para que toda práctica pueda ser su expresión desde sus particulares determinaciones, que nos muestran otras organizaciones, estrategias y sentidos de la vida, a través de los cuales concretamos la muestra de aquello que somos, lo cual nos dota de un ethos que nos une y diferencia, para posibilitar una expresión y dar cuenta de estas "sociedades abigarradas" como las denominó Zabaleta:

> Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada, es porque en ella no solo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra, y ocurrieron sin embargo en el mismo escenario verdaderas densidades temporales mezcladas, no obstante, no solo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región, porque aquí cada valle, es una patria en un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de

> un modo particular y hablan lenguas y acentos diferentes, sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una cuantificación uniforme del poder? (Zabaleta, R. 2017.p 14).

B. En búsqueda de un estatuto de la práctica

En el sentido de las páginas anteriores, plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones, saberes, conocimientos, sabidurías, y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, los otros saberes que no cumplen sus parámetros estarían más en las condiciones de la práctica y pertenecerían a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento, en el sentido de la ciencia moderna.
Por ello, abordar una búsqueda de las epistemologías de la práctica que permitan dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da a través de esos otros procesos investigativos. Esto significa construir una reflexión que desde otro lugar posibilite un diálogo crítico entre los procesos que se generan en los saberes y los que se dan entre las diversas formas del conocimiento y la sabiduría.

- Entrar en esta discusión significa intentar abordar, en forma detallada, preguntas como:
- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir saber y conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber y un conocimiento que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que permite la producción de saber y conocimiento desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes y conocimientos a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica, estos saberes y conocimientos, se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saberes y producción de conocimientos?
- ¿Cómo son las relaciones entre conocimientos y sabidurías ancestrales?

- ¿Qué tipo de reflexividad es necesaria?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento construido en la episteme occidental y en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado saber científico, desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y, a partir de él, se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa adentrarse en una discusión con la manera como se ha construido el conocimiento en Occidente y las características que lo han constituido como El conocimiento Villa (2005-2008).

También replanteamiento de las lógicas y epistemes universales

En la ciencia clásica los sistemas de verificación y fundamentación tienen criterios definidos para garantizar la certificación de ese conocimiento basado en la objetividad, la cuantificación, la universalidad y su método. En ese sentido, el resto de los saberes son considerados como inferiores, epistemológicamente no fundados, para lo cual se dice que ellos serían fruto de creencias, pre-cientificidad, pre-modernidad, pseudociencia, ya que no son susceptibles de generarse en sistemas de objetivación y de rigor en coherencia con los criterios de la ciencia clásica.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, Husserl en filosofía; en el XX, Einstein, Prigogine, Heisenberg, Schroeder en física y otras ciencias, y en lo corrido del presente siglo han ido apareciendo replanteamientos a esa única manera de entender la ciencia al interior de las distintas disciplinas; además, pensadores reconocidos han comenzado a interrogar el piso epistemológico de esa manera de la ciencia única, examinando expresiones de la diversidad al interior de lo que durante cuatro siglos representó una única mirada, lo cual llevó a cuestionar el sujeto de la ciencia, que sigue siendo un hombre (varón) Mejías (2013) que desentraña las verdades de la naturaleza. Estos replanteamientos se han realizado tanto en las llamadas ciencias naturales como sociales.

Recordemos que, en el conocimiento anterior a la ciencia moderna en la edad media, la ciencia (physis) va a ser diferente de la teología. Allí no existe lo social, la unidad está dada por la divinidad y la Iglesia interpreta el texto. Va a ser con la introducción en la estética, en el Renacimiento, de la idea de hombre y de razón analítica, que se producirá el giro. Por ello, la ciencia medieval no será más que

interpretación del mundo, vida contemplativa, teoría. Será el surgimiento de ese hombre el que gesta las condiciones de la diferencia con las naturalezas, que en su época Giordano Bruno mostrará como condiciones del mundo nuevo, que algunos llamarían las disputas por el sentido.

C. Problematización a su interior

Algunos de los más importantes replanteamientos se dan en el reconocimiento de la re- contextualización de quien investiga, ya que lo hace desde un lugar conceptual, desde un tiempo y una cultura. Por lo tanto, la resultante teórica está determinada por los lenguajes de ese momento, en cuanto con ellos construye la realidad con las particularidades de su época, haciendo que lo hallado sea un nuevo punto de partida en el sentido de que el mundo investigado no está preformado y, por lo tanto, no es cerrado, sino abierto a nuevas investigaciones, las cuales van a leer el mundo desde sus lugares y, por lo tanto, la ciencia está en constitución.

Pudiéramos hablar en sentido histórico de que se instaura a partir de Copérnico una manera de ser y hacer de la ciencia que replantea el sentido común y los otros saberes sobre los cuales se había construido la humanidad. Ese surgimiento de la ciencia moderna estará caracterizado por su constitución, fundado en criterios, principios y metodologías que pretenden determinar si esas propuestas y sus resultados pueden ser aceptados como científicos. A partir de su fundamentación, validación y comprobación emerge una ontología capturada por el logos, que pudiéramos afirmar es una realidad explicada a partir del logos occidental.

En algunas concepciones esto permitirá hablar de ciencia antigua y ciencia moderna. A partir de este momento, los saberes y conocimientos humanos no susceptibles de comprobación por los principios de la ciencia moderna son considerados epistemológicamente no válidos e inferiores, y si alguno de ellos quiere tener el estatuto propio de la nueva organización del conocimiento, debe someterse a los procedimientos de la investigación científica, en la que verificación y fundamentación deben someterse a procesos de objetivación a través del método.

Este planteamiento se fundamentó en Descartes, quien reconoce dos sustancias, la objetiva y la subjetiva. Por eso, el conocer verdadero para él es de los objetos y la relación entre ellos, que existen en el verdadero espacio del mundo, lo cual le lleva a afirmar que la conciencia humana, en cuanto es subjetiva, no es accesible a la ciencia, pues no puede ser conocida verdaderamente.

El Yo Pienso cartesiano abre una subjetividad propia de la modernidad de un ser racional incondicionado, esencial, universal y abstracto, y la identidad humana centrada sobre la razón y el conocimiento que está dado. Esa razón instrumental se constituye de universales y para ello será necesario prescindir de lo particular. En ese sentido, esa razón no solo hace el juicio de las cosas, sino que determina y constituye el modelo de la realidad a través de hechos verificables por sus procedimientos, y ello es lo real, lo existente. Esto significa la afirmación del sujeto y de dominio del hombre sobre los hechos y la naturaleza.

En esta visión, el científico se constituye en un sujeto universal que a través de sus procedimientos rigurosos (método) podrá auscultar la naturaleza que ya está dada, y espera que a quien sepa investigarla le será posible conocer sus secretos más profundos, mostrándole los conocimientos y verdades que ella tiene.

En esta perspectiva, la verdad científica se define a partir de la experimentación, que se convierte en la manera y la forma de racionalidad de la modernidad, en donde esa verdad sometida a la evidencia empírica convierte a la experiencia en fundamento central de su validez y, por lo tanto, de la verdad, generando un modelo de ciencia producto de la observación empírica, de la percepción de la experiencia y producto de procesos racionales.

Los sentidos más profundos de estas transformaciones en la mirada de la ciencia significan una amplia gama, que desde posturas diversas, y las disciplinas más variadas, cuestionan el positivismo en sus diferentes versiones de ciencia, desde el denominado Círculo de Viena, que colocaba en el conocimiento unas certezas que permitían hablar de la ciencia y del método científico como único camino para ello, así como por los marxismos en sus diferentes versiones, y las miradas fenomenológicas y variantes diferentes de las teorías críticas.

Este escenario se modifica y es construido en términos de la discusión de la ciencia en una caracterización que nos plantea que hoy, con los elementos desarrollados a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, asistimos a la tercera revolución científica de la modernidad, signada por lo artificial y la información, un proceso en el que sus antecedentes serían: la emergencia de la ciencia clásica, que tiene como momento crucial la formulación de las leyes de Newton, inercia, relaciones fuerza-aceleración, y acción-reacción, que dan forma a la mecánica clásica y que explican el mundo físico (masa); la segunda, con el desarrollo de la idea de energía (Fourier, Carnot, Kelvin), que fundamenta y explica los sentidos de la masa y se soporta en la física cuántica Giraldo (2018); y la tercera, basada en la ciencia de lo artificial, y las nuevas formas de la

información, lo cual transforma la idea de tecnología y conocimiento (Shannon).

Las consecuencias sociales y culturales se dan en la correlación entre estas revoluciones científicas y las grandes transformaciones de la realidad experimentadas en este tiempo que hemos llamado modernidad Harari (2018), y que igualmente va en relación con el desarrollo del capitalismo y, por lo tanto, se convierte en la referencia contextual del pensamiento y la acción crítica que generará el pensamiento socialista y comunista. No en vano ese desarrollo y la relación ciencia-sociedad están imbricadas con las cuatro revoluciones industriales, la primera, la del vapor; la segunda, la de la electricidad; la tercera, la de la microelectrónica; y la cuarta, la de la ciencia artificial, la información y el trabajo inmaterial, que se soportan todas en el conocimiento, y que al decir del premio Nobel de física, Charpak manifiesta:

> […] mantendremos la idea de que se trata de una mutación […] ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años (Charpak, G.; et.al 2005. pp.15-16).

La escuela de Frankfurt muestra cómo la razón y su saber-conocimiento son parte de estas dinámicas históricas en las cuales el sujeto es sometido en cuanto la ilustración, al pretender alcanzar su autonomía por medio del conocimiento como si fuera una esencia de la humanidad, lo que lograron fue facilitar la homogeneización y sometimiento del sujeto que tenía su clímax en la identidad entre razón y realidad. Para, Horkheimer, M.; Adorno, T., (1998), el mundo objetivo se va a adecuar a las elaboraciones a priori del pensamiento, y van a afirmar: "Pensar en sentido iluminista significa producir un orden científico unitario" (p.15). Esta cita nos muestra cómo la afirmación del sujeto se da desde la razón y del dominio de los seres humanos sobre los hechos y la naturaleza.

Por ello, emerge una subjetividad instrumental, para ser competente y funcional en un mundo hecho por la razón simplificada, pragmática y homogénea, instituyendo una relación entre poder y saber naturalizando ese conocimiento, haciéndolo necesario a la sociedad que lo genera y, por ello, le coloca el carácter de neutral, lo cual le permite legitimar la sociedad y el orden que lo organiza, haciendo de esa sociedad y esos conocimientos los válidos para todos los seres humanos.

En esta perspectiva, nos encontramos frente a un cambio civilizatorio, una metamorfosis que da forma a los movimientos y organizaciones de la comunidad científica, como a la social y cultural que hoy deben dar respuesta a la manera cómo se da esa cuarta revolución industrial y sacude los cimientos científicos, sociales y culturales sobre los que está organizada la vida de la gente, lo cual significa un cambio profundo de la manera de entender ese conocimiento, es decir, estamos frente a un giro epistemológico al interior de la matriz de la ciencia moderna que nos ha acompañado en los últimos 400 años. A manera de ilustración, valga mencionar algunos de esos planteamientos que se vienen haciendo, pero que por lo limitado del espacio de este escrito no podemos desarrollar y están a la base de estos replanteamientos de fondo, a los cuales invito a profundizar en ellos:

- la irreversibilidad (Prigogine) química
- la autopoeisis (Maturana, Varela) biología
- la política de la experiencia (Santos) sociología
- las bifurcaciones (Serrés) historia de las ciencias
- complejidad (Morín) ingeniería-filosofía
- el indeterminismo (Heisenberg) física
- transdisciplinariedad (Nicolescu) cuántica
- sistemas autoobservantes (Von Foerster) epistemología
- tecnocultura (Mumford) historia
- fractales (Mandelbrot) geometría
- bioética (Delgado) filosofía
- y muchos otros que nos haríamos largo al enumerarlos.

En el sentido de los pensadores de Frankfurt la autonomía es necesaria, la cual da las bases para la crítica a las autoridades y a las diferentes formas del poder, incluidas las del conocimiento, pero ello requiere un trabajo permanente ya que se da en las culturas para que derive en la mentalidad de las personas. Sin embargo, esta búsqueda choca con las pretensiones de verdad y universalidad propias de los imaginarios del conocimiento eurocéntrico y las reglas con las cuales son constituidas como saber cierto, es decir, como poder. Por ello, su producción termina siendo autoritaria.

Es necesario, por ello, inscribirse en el sentido de la duda y darle una condición falible y condicionada de la razón, colocando la crítica como fundamento de todo conocer, y se plantea la vigilancia permanente que es la que nos dará la posibilidad para distinguir entre crítica y ciencia positiva, en cuanto la crítica siempre se está haciendo y por ello no puede renunciar a la autocrítica, como un cuestionamiento a sus fundamentos,

una alerta permanente de sí mismo. Esta posición va a acompañar a todos los pensadores de la modernidad crítica desde Kant, pasando por Nietzsche, Foucault, Habermas y muchos otros. En este sentido, Foucault, (1995) la ve como un ethos, cuando afirma que ella es "cierta manera de pensar, de decir, de actuar, una cierta relación con lo existente, con lo que se sabe, con lo que se hace, una relación con la sociedad, la cultura y con los otros" (pp.7-8).

Nos encontramos, de esta manera, frente a unas búsquedas a las cuales se les ha construido la crítica de una manera de entender los conocimientos y que abre nuevos caminos que, al decir de Martínez Miguélez:

> Repensar el concepto de ciencia; si queremos abarcar ese amplio panorama de intereses, ese vasto radio de lo cognoscible, entonces tenemos que extender el concepto de ciencia y también de su lógica, hasta comprender todo lo que nuestra mente logra a través de un procedimiento riguroso, sistemático y crítico que constituyen desde Kant para acá, los criterios básicos de toda cientificidad. No se trata de desechar los conocimientos que hemos ido acumulando a lo largo de los siglos por cualquiera de las vías metodológicas por las cuales se hayan logrado, sino de reorganizarlos y reestructurarlos para darles mayor sentido y vigencia. Por lo tanto, cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación, o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de los que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes […] en cierto modo, se trata de una tarea similar a la que realizó Euclides en el siglo III antes de Cristo, cuando unificó y estructuró todos los conocimientos de geometría que habían acumulado los griegos en los tres siglos anteriores, en parte recibiéndolos de los egipcios y de los babilonios (Martínez, M.2009.pp.26-27).

D. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento que se ha generado sobre el conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que siempre el umbral se esté llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en Occidente.

Por eso, pudiéramos decir que asistimos a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y en general a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso es visible en todo el mundo subatómico de la física, generado en la cuántica, como las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con todos los desarrollos de los procesos de la biotecnología, con lo cual las ciencias sociales mismas ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que den cuenta de esas modificaciones y que nos permitan construir en una forma más integral esa interrelacionalidad de los conocimientos, las sabidurías y saberes. Por ello también, ante esos cambios, nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento en cuanto los mapas que hasta hace poco nos acompañaron son insuficientes. Por esto andamos como caminantes sin rumbo fijo buscando explicaciones que nos permitan abordar de otra manera estas nuevas realidades, y trazar las nuevas cartografías. Maldonado, (2016).

Estos variados replanteamientos del listado de autores de las más variadas disciplinas señaladas anteriormente, para los fines de este escrito tratan de argumentar para mostrarnos también que, en el discurso cerrado de la ciencia fundado en el positivismo[11], asistimos a rupturas,

[11] El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por lo tanto, eran la expresión de la verdad. De igual manera, en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad moderna le da las bases físicas a través del determinismo presentes en las leyes de la física mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia. Ello hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente sin relación ni referencia al objeto observador.
Galileo, además, encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y por lo tanto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato

debates al interior de los diferentes entendimientos que las perfilan, en muchos momentos con posturas descalificadoras que nos muestran los síntomas de un tiempo en el cual asistimos a un momento de transición conceptual, epistemológica y metodológica que deja ver las características de replanteamientos que visibilizan algunos de esos aspectos de ruptura con las formas clásicas de entender el conocimiento. Revisemos rápidamente algunos de los elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

1. Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el planteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. Es así como la verdad se ha hecho relativa, en función del sistema desde el cual se esté hablando y, además, se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en constitución. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos de corte inter y transdisciplinar, lo que le significa recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.
2. La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica visibilizaba un conocimiento objetivo, del cual dependía el investigador en su labor, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer sólo centrada en esa racionalidad científica, por ejemplo, el principio de Ockham, de que las explicaciones en la investigación no deben multiplicar las causas, terminan evitando que salgan los temas emergentes (serendipia), más allá de las hipótesis planteadas.

---

cognitivo (unidad de percepción pura kantiana). Por ello, la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

a. La objetividad del conocimiento.
b. El determinismo de los fenómenos.
c. La experiencia sensible.
d. La cuantificación aleatoria de las medidas.
e. El raciocinio lógico formal.
f. La verificación empírica.

3. Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los cuestionamientos inmediatamente señalados aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción, de ahí que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), para Martos (2015) "La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación"(p.15), precisión que conlleva un profundo cuestionamiento a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre ventanas a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, que colocan en entredicho la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista, en donde tiene lugar el desorden, la creatividad, la innovación, los lugares donde no es posible negar lo inestable y lo subjetivo, lo cual exige salir de dicotomías e integrarlas en los resultados como unidad.
4. Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, otros métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas realidades emergentes.
5. Cambio en la idea de tiempo, que siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto también significará la modificación de la idea de cambio, que no es simplemente la emergencia de lo nuevo ni tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas (disruptivas) que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.
6. Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual

estaba fundado esta forma de conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella será un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de su visión del mundo, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos, por mucho tiempo soportada en el método, hoy reposa más en la episteme que lo define. En ese sentido podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en la que confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar, en los tiempos que vivimos, ciencia y tecnología.

7. La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que basaba su razonamiento en la lógica formal, y se consolidaba con su verificación, resulta corto para dar cuenta de las nuevas realidades, insuficiente para explicar con suficiente claridad las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones. Por ejemplo, Serrés habla de bifurcaciones, y otros de caos y azar, mostrando que no todo puede colocarse bajo el criterio de uniformidad, orden y determinismo.
8. Revisión del término "ciencia". Algunos autores plantean que es necesario salir de la mirada reduccionista que colocaba la ciencia como "comprobación empírica" y plantean que hoy, vista así, nos sirve muy poco para estudiar los grandes elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final. Plantean, en consecuencia, que todo ejercicio entendido como ciencia debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos, pero no respuestas eternas.
9. La ciencia de la modernidad ha realizado una profunda separación al organizarse en dos culturas y epistemes, la científica y la humanística. Hoy se abre un camino nuevo, que es el de las ciencias artificiales y el de la información, lo que exige la construcción de una cultura de la ciencia con capacidad para trazar puentes con capacidad para hacer real la inter y la transdisciplinariedad que permita el diálogo de la modelización matemática y la explicación de la sociedad y su ciencia en los niveles de complejidad planeados por la cuántica, la

biotecnología, la información y el conocimiento, lo que algunos han llegado a denominar "tecnologías convergentes".

10. La emergencia de la nueva ciencia: denominan de esta manera el desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como a la aparición de novísimos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y a través de nuevas tecnologías. Esta interrelación ha permitido el surgimiento de nuevas disciplinas y saberes, como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores (primera y segunda) la del vapor y la de la electricidad y la cuarta, que comparte la microelectrónica, pero agrega la de los sistemas artificiales, el trabajo inmaterial y la información. Estas nacientes miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, situación en la cual su interrelación es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de inédito tipo.
11. Realidades cada vez más complejas. Se afirma que, con los nuevos hallazgos de la ciencia, la que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:

    a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;
    b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein;
    c. La de los estudios de las irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

Se afirma, retomamos, que con lo hallado en las últimas décadas no sólo se abre un nuevo paradigma, en tanto da cuenta de los cambios en el saber humano, sino que se genera un impacto en los modos mismos de la ciencia, un cambio sustancial en las maneras de comprender, así como formas más interrelacionadas de explicar y que traslucen esas diferentes dimensiones y variables de lo que algunos han denominado las modificaciones y crisis del pensamiento científico clásico de la modernidad.

La consecuencia de todo este pensamiento y forma de acción de la ciencia conllevará reconocer, también en el mundo de la ciencia clásica que ésta, al no ser verdad cerrada y estar en constitución permanente, exige una ruptura con el cientificismo que le impidió explicar las

novedades y la complejidad, así como los fundamentos de sus desarrollos, por lo cual tuvo que construir un mundo cerrado, críptico, que trasladó las formas del pensamiento teológico a la ciencia.

Estos cambios epistemológicos de los conocimientos científicos han ido mostrando que esta nueva mirada de la ciencia también expresa un cambio en las maneras de su producción. En ese sentido, toda la ciencia va a aparecer como una construcción humana y una forma de acción en el mundo y no solo como comprensión de los fenómenos, en cuanto éstos siempre estarán en condiciones de interrelación que demandan explicaciones más integrales e inter y transdisciplinarios. Lo inmediatamente sustentado queda bien expresado en las siguientes palabras del premio Nobel de Física Charpak:

> La tesis filosófica del determinismo se enuncia de la siguiente manera: las leyes de la materia y del movimiento son universales, e imponen que el estado de la totalidad de cuanto hay en el mundo en un cierto instante determine exactamente lo que se producirá a continuación. Todo estaría escrito, pues, en el dato de un solo instante. Esta doctrina, inicialmente erudita, fue calando poco a poco en los espíritus, imprimiendo en ellos una visión de las leyes de la naturaleza como un conjunto de reglas infalibles que gobernarán todo mediante mecanismos implacables. […] Ahora bien, el determinismo tiene hoy plomo en sus alas. Falla totalmente en el nivel de los átomos en razón de los fenómenos cuánticos. Su capacidad de predicción puede revelarse también ilusoria, a veces, incluso allí donde son válidas las leyes de Newton (Charpak, G.; et., al 2005.p.54).

Buscando respuesta desde nuestros contextos

Estas discusiones, generadas al interior del mundo científico, se construyen en el reconocimiento de la diversidad de formas de conocer, de ahí que se requieren otras epistemologías con capacidad de dar cuenta de esas lógicas en las que se organiza ese entendimiento de la ciencia como una forma de acción, no sobre el mundo sino en el mundo y con él; y para el pensamiento del Sur, de qué manera ese ejercicio de reexistencia que transita por las identidades de las diversidades, y en la práctica de quienes las tienen, exige la pregunta por la reapropiación o

apropiación del conocimiento científico y el diálogo de saberes necesario para ello.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del Continente, se abren paso esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas "universales" de la investigación, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento, y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de su pluralización para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que permiten la emergencia de conocimientos diferentes al de la ciencia clásica Kusch, (2000).

Se inicia, como puede deducirse, un profundo cuestionamiento en cuanto sus trazas de validez se constituyen de esas comunidades que tienen el monopolio de la verdad, a la manera cómo la negación de otros saberes y otras epistemes llevó a que esa razón científica trazara asimetrías que fueron fundamentales para darle forma a la modernidad capitalista que, al excluir otros saberes y profundizar su negación, los naturaliza y los niega para el diálogo, en cuanto no funcionan de acuerdo a su lógica procesual, transformada en autorreferente y totalmente endogámica Dussel (1994).

Por ello, el replanteamiento de esas tradiciones rebeldes desde el sur, es decir, desde nuestros territorios realiza un cuestionamiento, en cuanto no existe ciencia sin contexto, sin historia, sin intereses, sin poder, sin sujetos, todo lo cual gana resplandor en el lenguaje, y toda su parafernalia metodológica que ha construido una tradición cultural que debe ser comprendida al tenor de esos regímenes de verdad que, al ser analizados, portan un origen euro norteamericano, dando forma a un conflicto epistemológico en su desarrollo.

En estos umbrales críticos desde América Latina se afirmará la pluralidad de saberes que invita a desmitificar los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que hasta ahora han primado en nuestras sociedades y sus formas de saber, y cuestionar esa razón única, al igual que la manera cómo había establecido su unidad de verdad y racionalidad, que ahora comienza a ser sospechosa desde una realidad que pugna por ser reconocida como humanos diferentes, culturalmente diversos, parte de una naturaleza mega diversa en un mundo donde se oprime a los humanos, a las culturas y a la naturaleza misma. Una realidad y un emerger de otras formas de ser y comprender, que nos coloca frente a desafíos profundos por ser por medio de estos otros

saberes que muestran mundos plurales que luchan contra las múltiples formas de opresión.

Por ello, y en coherencia con las reflexiones críticas al interior de la ciencia occidental y su episteme, como reseñamos anteriormente, también comienzan a aparecer unos cuestionamientos desde los contextos del sur epistémico: África, Asia, América Latina, que nos muestran un mundo en el que se explota no solo por los cambios tecno científicos y el dominio del capital, sino también por la manera cómo se cuestiona la temporalidad y la espacialidad de ese mundo homogéneo que el capital ha pretendido construir.

En coherencia con nuestras búsquedas, sigue siendo parte de un esfuerzo construido en el Continente y que en nuestro país tiene uno de los antecedentes más claros en el maestro Fals Borda, cuando en su tesis doctoral plantea claramente un distanciamiento con las ciencias europeas[12], y en la cual propone una reflexión a partir de la categoría de sentido común, con la cual toma el rumbo de reconocer que había un saber y un conocimiento propio en los sectores populares, lo que le permitiría formular el colonialismo intelectual como uno de los principales problemas de las ciencias sociales de estos lares (Fals-Borda, O., 1979).

Esta idea, que le permitirá reivindicar el saber propio o popular, tendrá su clímax en el texto de la Historia doble de la Costa, en el cual mostró que esa lectura popular estaba presente en el imaginario de los grupos sociales populares con narrativas propias, que les permitían diferenciarse de otro tipo de producciones[13]. Allí están sus cuatro libros (Fals-Borda, O., 2002), donde reconoce que su idea de "sentipensante" la apropió de estos campesinos que dan cuenta siempre de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón.

En estos textos ausculta con profundidad la manera cómo los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de

[12] Los cinco párrafos siguientes son parte de un artículo elaborado para la revista La Piragua del Ceaal, de próxima publicación.

[13] Un ejemplo de ello en: Agenda común para la paz desde los territorios, Planeta Paz Oxfam, Bogotá, 2017. Igualmente, Crear y resistir. Sistematización de experiencias de paz, de los mismos autores.

ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals-Borda, O., 1979).

Para resolver esta crítica propone la Investigación-Acción Participante, como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento desde su quehacer, mostrando cómo ese saber, que a veces es desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido tendrá validez científica así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals-Borda, O., 1981).

Todos estos planteamientos tienen su concreción en una propuesta investigativa que, recuperando los diferentes planteamientos de la teoría de la acción: Lewin, Sol Tax, Anisur Rahman (1992), irá encontrando en Fals, a través de la participación, un núcleo de pensamiento que da forma a la Investigación Acción Participante con una fundamentación que enfrentó la neutralidad valorativa, tan en boga en los científicos sociales. Una nueva forma de acercarse al saber consuetudinario que dará lugar a la necesidad de reconocer al observador como parte del mundo que se investiga, de cómo la investigación tiene consecuencias transformadoras en la realidad, de cómo el mundo enunciado estaba construido desde múltiples mundos, en unidad contradictoria, y que leerlos con otros ojos implicaba enfrentar las dicotomías sobre las cuales estaba construido el relato occidental eurocéntrico; un proceso que mostraba la capacidad de ligar pensamiento transdisciplinar y pensamiento raizal propio.

Esa veta abrió un camino en el cual muchos autores la han llevado a estos nuevos lugares, en los que las diversidades les imponen rupturas y replanteamientos epistemológicos y metodológicos que van desbrozando la ruta de ese investigar, no solo con otros presupuestos conceptuales, sino con otras formas prácticas de hacerlo, abriendo el debate sobre estas formas también en las ciencias sociales críticas, mostrando caminos nuevos (Fals- Borda, O, et., al. 1987).

Hoy, anclados en esas tradiciones, emergen estas diferentes formas de investigar las prácticas, y desde ellas como un nuevo lugar con una consistencia propia para conocer la realidad, dándole una posibilidad de emerger epistemológica, cultural y políticamente a esos mundos pluriversos en los que reconoce que el cambio y la transformación social también pasa por evidenciar el epistemicidio al cual han sido sometidas esas formas de lo diferente y lo diverso por las hegemonías del conocimiento, una homogeneización cultural de corte euro-norteamericano.

En cuanto el saber de práctica toma forma, gana brillo la validez de otras formas de explicar distintas maneras de lo existente, a la vez que tiende luz sobre cómo el régimen de la verdad establecido en el conocimiento de la modernidad ha negado epistemológicamente la emergencia de esos saberes, conocimientos, sabidurías, que en cuanto se muestran ya son cuestionadoras e impugnadoras de esas miradas totalizadoras, y van a sus espacios de poder para mostrar no solo su existencia sino, además, que los sistemas investigativos con los que trabaja ese conocimiento hegemónico, sus metodologías, visibilizan los límites de los tipos de registro, a la vez que demandan su reelaboración para que permitan la emergencia de lo diferente y lo diverso, que problematiza esa universalidad totalizante exigiendo un diálogo de saberes entre ese acumulado y las emergentes.

Estas tradiciones investigativas, que se construyen sobre estos territorios como propuestas, se han convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia que al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento también le exige dar cuenta de la manera en que lo es en la esfera de lo cultural y lo social, y las preformatividades de lo normal y lo anormal en occidente.

Es una dinámica que permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también la etnia, el género, la sexualidad, las edades, las discapacidades, las religiones, los cuerpos, de una lógica que leyendo desde lo universal hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha, constituirá en un nuevo espacio, en donde se tornan posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos.

De igual manera, esas emergencias también dejan ver cómo el cuerpo construye sentidos de acuerdo a esos entornos con los que convive, y la identidad se da de acuerdo a la relación con el todo. Es muy visible en los grupos originarios cómo aparece con más fuerza la unidad de la naturaleza en un todo, lo cual impugna la manera cómo la razón ensambla mundos desde su lógica de organización propia, negando esa multiplicidad y haciéndola una (universal), lo cual se ve como una simplificación al estar buscando obsesivamente lo homogéneo, no la diversidad. Por ello aparece una mirada que pide esforzarse por observar todo entero desde la diversidad.

En este sentido, la sistematización, las narrativas, las reautorías, la etnometodología, las metodologías orales, los desarrollos de la IAP, en cuanto emergentes soportadas en otras epistemologías, son parte de una dinámica mayor en la cual se redirigen caminos, y a partir del diálogo-confrontación saberes, y de la negociación cultural construye los

comunes que nos unen para las transformaciones de nuestras sociedades, atravesadas por profundos procesos de desigualdad y exclusión, levantando una esfera de saberes, sabidurías y conocimientos propios y articulada a dinámicas críticas de otras latitudes.

En el sentido de las páginas anteriores, estas propuestas de metodologías emergentes, indiciarias en el sentido de Ginzburg (1989), se inscriben en esas epistemologías que desde el mundo del Sur han permitido la emergencia de esos otros mundos, que se explican por sus sentidos y cosmogonías diferentes a las que han colonizado el campo de la investigación durante la modernidad y que en nuestras realidades han tenido un costo mayúsculo, toda vez que han significado ser parte del control sobre nuestras culturas, participando en el ejercicio de su invisibilización por no corresponder a esa matriz de universalización que niega las formas de lo pluriverso reduciéndolas, en su lectura desde el paradigma científico dominante, a expresiones menores del mundo del sentido común y de lo pre científico o mitológico.

También, en algunas versiones del pensamiento crítico, participan de esa mirada en la cual esos procesos de lo pluriverso son reducidos a formas pre capitalistas que –supuestamente– se convierten en barreras para el desarrollo de las fuerzas productivas y con ello el surgimiento de un pensamiento moderno que permita el triunfo de las ideas revolucionarias al madurar las condiciones materiales de producción que garanticen el derrumbe del capitalismo.

Estas propuestas, al auscultar en forma investigativa en las prácticas en esos lugares concretos de la vida, donde se hacen específicas esas múltiples determinaciones que dan lugar a la manera cómo coexisten lo humanamente diferente, lo culturalmente diverso en un mundo uno con la naturaleza en medio de situaciones de dominación y opresión, constituye la unidad de lo humano y el universo, posibilitando afirmar que todos somos naturaleza.

Estos caminos propios desde el mundo del Sur han construido propuestas diversas que también reordenan lo metodológico para lograr esa auscultación de la práctica. Allí estarían las etnometodologías, la reautorías, las narrativas, las búsquedas de lo oral y la sistematización, entre otras, las cuales pudiéramos llamar “los caminos del sur”, lo que colocará a la práctica como un nuevo lugar epistemológico para la investigación en Occidente, mostrando que ella es un nuevo lugar para construir la realidad. Las cuatro formas anteriores de investigación serían: la teoría, la experimentación, la acción, la autoobservación.

Estas propuestas investigativas recogen elementos de los desarrollos anteriores de nuestra realidad y de otras latitudes, constituyendo un estatuto propio para ella, recreando y creando

metodologías para un nuevo terreno epistémico fundado en otros entendimientos diferentes a la tradición clásica.

La práctica, un asunto con tradición

El asunto de la práctica y su relación con la teoría pertenece al corazón de la tradición occidental. En la Ética a Nicómaco, Aristóteles (2008) los ubica como saberes: el teórico referido a la vida contemplativa, una de las grandes facultades humanas y que da cuenta de la manera cómo se genera la razón y el pensamiento propio del filósofo. La práctica era menor, referida a la vida activa, por debajo de la vida contemplativa. Por ello, los humanos deben aspirar siempre a la contemplación, como la máxima posibilidad para ellos; y la vida activa, la menor, sería visible en la labor cotidiana, el trabajo y la acción, los cuales están subordinados al saber teórico, ya que éste orienta y define el camino de la acción. Es así como la lógica filosófica actúa como quien dirige la acción, de manera que la práctica solo es la aplicación de la teoría.

En Aristóteles, (1975) asimismo, la experiencia se define como un aspecto que llevará a un saber práctico, también como contraposición del saber teórico. Para este filósofo, la experiencia proviene de la memoria, lo cual vendría a ser los muchos recuerdos de una cosa. Esta será una de las razones por las cuales el positivismo la trabajará como dato.

Bourdieu, (1991) en un texto clásico, recoge esta separación y muestra como consecuencia de ello que la práctica sea subvalorada en Occidente, a los niveles de ser negada como un aspecto a considerarse en el conocimiento, ya que al tener que atender el día a día le impedía la reflexión, detenerse a pensar, lo cual impedirá la contemplación en el sentido aristotélico. Bourdieu resolverá este asunto planteando que tomarán forma dos lógicas: la teórica, ligada al pensamiento y la razón, y la práctica, ligada al mundo de la vida y de la acción.

El francés también encuentra que la separación sujeto-objeto, propia del conocimiento de la matriz occidental, lleva a que subjetivismo y objetivismo constituyan parte de la lógica teórica, y por esa perspectiva excluyen las lógicas que están ligadas a la manera cómo se vive el mundo social de las personas en su práctica, lo que dota estos actuares de una lógica propia, no inferior sino diferente de la lógica teórica en su versión objetivista y subjetivista. Es un punto de vista que no es ya el de la acción, pero tampoco el de la ciencia clásica en su versión natural y social.

Este principio exigirá construir ahora una teoría de la práctica que tendrá como una de sus características que rompa con la forma lineal

del conocimiento y el saber propio de su configuración en la tradición occidental. Un debate que será muy fuerte en la constitución de la universidad americana, para cuya creación se entregaba tierras a quien fundaba una, que tenían la misión de producción de conocimientos para la transformación productiva y el crecimiento económico, lo cual enlazó servicio público o servicio al público de la nación.

La siguiente cita del profesor Pablo Patiño (2017) muestra bien este aspecto en el surgimiento de la universidad estadounidense: En consecuencia, se consideraba que las universidades, pero sobre todo sus profesores, estudiantes y personal administrativo, eran los responsables de transmitir el conocimiento a las comunidades a través de distintas actividades de servicios externos, investigación aplicada, cursos por fuera de los campus, servicios de aprendizaje y servicios de consultoría y análisis para los sectores urbanos y rurales, lo cual da origen a la tercera función histórica de la universidad: la extensión como aplicación de las teorías y el ejercicio práctico de lo aprendido.

Esa separación de teoría-práctica en el modelo sajón, que prolonga la tradición occidental de que existen teorías como forma superior del conocimiento, las cuales son aplicadas, fue muy visible, por ejemplo, en las discusiones de comienzos del siglo pasado, con la existencia de una ciencia que consideraban mayor, la sociología, y su aplicación sería el trabajo social; o en el modelo francés, para el que las ciencias de la educación se encargarían de la teoría y de la pedagogía, y la didáctica de su aplicación. Dicotomía que también se ve recientemente en las propuestas del Banco Mundial de separar en la educación superior la formación académica de las tecnologías y de las técnicas, llegando a plantear, incluso, que estas no requieren habilidades intelectuales.

Esta dicotomización de mayor, superior, lo que hace es colocarnos otra vez en la lógica del capital, que al producir la diferenciación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual Son-Rethel (1992) reintroduce en los procesos del conocimiento dinámicas de poder y control que le permitirán jerarquizar y, a partir de ello, construir en él y desde él un mundo fragmentado, lo cual instaura esas formas superiores a través de lo cual se van produciendo las homogeneizaciones de la ciencia para controlar la naturaleza y volverla mercancía, y desde ella, construir un discurso único universal sobre el saber y el conocimiento, haciendo de la ciencia euro norteamericana la verdad sobre cómo explicar el mundo, apropiándose de esos dos elementos comunes que pertenecen a todos los seres humanos: la naturaleza y el conocimiento. Con una homogeneización de la cultura, convirtiendo el discurso euro norteamericano en el discurso universal de la ciencia.

Hoy, esa idea ha quedado atrapada en la industria del conocimiento basada en la "titulometría" y la "bibliometría", medidos desde discursos empresariales de la productividad, la internacionalización y la calidad, lo que ha hecho que un imaginario burocrático de "buena administración" permee su quehacer haciendo de la investigación un lugar medido por las publicaciones en revistas indexadas y en inglés, y en otros casos, en los proyectos de los que derivan parte de su financiación, produciendo un sistema de legitimación endogámico y alejando cada vez más la relación con las dinámicas críticas, y estableciendo una distancia propia de esa manera de conocer con los movimientos sociales.

E. La práctica desde las rebeldías latinoamericanas

Los diferentes acercamientos que se realizan a partir de lo pluriverso desde nuestras realidades nos dotan de un entendimiento de la práctica diferente, en cuanto se da como una dinámica del hacer visible en procesos orales, simbólicos, de interacciones, de uso de su cuerpo. Es decir, poseen múltiples facetas, las cuales tienen expresión silenciosa en la constitución de las relaciones sociales en las que los seres humanos viven su vida, como lugar donde se sintetizan las múltiples determinaciones del actuar humano y, por lo tanto, constituyen una unidad en la que la práctica da cuenta del hacer y los saberes implícitos en ella. En muchas ocasiones, no evidenciados pero presentes, lo cual posibilita su realización.

Este acercamiento entre saber-conocimientos y práctica es visible en muchas de las dinámicas y concepciones implícitas, y en otras ocasiones comenzadas a explicitar por expresiones de esas rebeldías latinoamericanas. Por ejemplo, la teología de la liberación, cuando busca encontrar desde los grupos populares los sentidos y significados de la religiosidad popular Calderón (2002). La comunicación popular, cuando muestra en los entretejidos barriales las formas de mantener la tradición rural que ahora toma forma urbana por el lugar que habita Armador (2019). O en la alfabetización de adultos, cuando recuperado el universo vocabular reconstruye las unidades de sentido de sus contextos Cendales (2016). Esas búsquedas van abriendo diferentes caminos.

En los procesos de educación popular Pontes (2013) es muy fuerte la manera cómo algunas reelaboraciones de ella, especialmente en las dinámicas de educación propia visibilizan la unidad del presente con la tradición, en una mirada que no es lineal sino circular o en espiral Trejos (2017). También las dinámicas de sistematización han visibilizado la emergencia de nuevas categorías para explicar procesos en los cuales

las categorías existentes no son suficientes[14]. De igual manera, grupos de jóvenes se plantean reorganizar e inventar nuevas herramientas y piden reconfigurarlas desde las experiencias de los participantes, reflexionando sobre las herramientas como dispositivos pedagógicos y buscando esas expresiones propias Rodríguez (2017). De igual manera, la incursión en la educación formal muestra esos procesos colectivos en su institucionalidad con otros sentidos y significados Galli (2014).

Que estas propuestas de investigación busquen transformar la realidad, despierta una tensión con el conocimiento dominante, una realidad que lleva a algunos procesos a academizar sus reflexiones lo cual reduce e invisibiliza las dinámicas sociales. En el margen opuesto. se presentan posiciones que intentan construir ese saber y conocimiento en un solo sentido, desconociendo, a su vez, otras formas de saber, de práctica y de conocimiento, lo cual exige mantener la diversidad crítica en las dinámicas sociales.

Como bien lo enuncia Leopoldo Múnera:

> […] la articulación es la interrelación integradora de diversas formas de acción colectiva e individual que construyen una identidad común dentro de un campo social en conflicto. Tal caracterización coloca las relaciones de poder en el centro de estudios sobre los movimientos sociales, pues la interrelación integradora implica el encuentro de fuerzas sociales que buscan construir hegemonía política, encaminada al control del Estado y por ende de las instituciones que median el sistema de relaciones sociales, sino de hegemonías parciales circunscritas al campo ocupado por el movimiento (Mùnera, L. 1973. pp.72-73).

Estos múltiples ejercicios investigativos en y desde variados actores y contextos fue buscando conceptualizaciones para incluirlas por

[14] Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: Restrepo Mejía, C.; Restrepo Cadavid, E., "Entre nosotras para nacer otras", Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz, Corporación Educativa Combos, Medellín, Ed. Pregón, 2017. Bustamante, G. M., "Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz, Corporación Educativa Combos, Medellín, Ed. Pregón, octubre de 2008. Medina, M.; Vargas Beatriz; Zuluaga, M.; Villa, H. "Tejiendo sobre-vivencias". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Ed. Pregón, octubre de 2008. Henao Medina, G., "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos, Ed. Pregón, Medellín, octubre de 2008.

los bordes del conocimiento clásico. Se les llamó: "anfibios culturales", "prácticos-teóricos", "intelectuales de frontera", "intelectuales específicos", enunciaciones con las que se trataba de otorgar una especificidad por medio de la cual su saber aparecía diferenciado del conocimiento y se caracterizaba como propio, dado por las particularidades de sus vidas.

Fue un actuar que a medida que se profundizó permitió comprender la existencia de una relación con la teoría diferente a los acercamientos clásicos, en tanto su sentido práxico no los hace solo consumidores de los múltiples mundos concretos, sino que participaban de él y lo recreaban, descargando también otro tipo de conciencia y sentido en su acción de re-creación, que a su vez colocaba en los mundos concretos formas diferenciadas de innovación. Allí fue emergiendo, con fuerza propia, un diálogo de saberes en el cual, al reconocer esa ampliación de la idea de diversidad, con su particular manera de comprender –desde una lógica paradójica–, conlleva valorar y reconocer otras formas de observar e interpretar la realidad.

Por ello, podemos afirmar que en estos ejercicios está en proceso una ruptura paulatina con la mirada occidental y euro-norcéntrica sobre la práctica, una mirada en la cual primero se teoriza y una vez se considera que las ideas están claras y precisas, se aplica.

Buscar desde los saberes de la práctica esa diferenciación ha sido una experiencia diversa, tanto desde y en el pensamiento crítico, sus acciones de reflexión y sus procesos de saberes y conocimientos, y sus interrelaciones, así como en el orden de las metodologías, lo cual ha implicado giros, llegando en algunos casos a la reconstrucción de las existentes, y en otros casos a su reinvención y también a la creación de algunas para poder dar cuenta de esos nuevos sentidos que se busca construir, lo que Silvia Rivera (2013) ha llamado la "descolonización" de las metodologías.

Estos ejercicios han ido decantando que la práctica no solo posee una lógica y procedimientos diferentes al saber científico, y que el uso de éste para su comprensión produce una lectura externa que no explica con suficiencia el entramado de esas múltiples determinaciones que la constituyen. Por ello, se requiere entrar en la lógica propia de la práctica para comprenderla, produciendo una paradoja clásica, en cuanto se requiere salir de ella para explicar eso diferente que no es susceptible de capturar desde la unidad universal, ya que estamos dando cuenta de lo pluriverso, y de una diversidad que pide ser explicada de otra manera.

Esto queda muy visible, por ejemplo, en la experiencia de la Expedición Pedagógica, en la cual la formación clásica del maestro y la maestra, de tipo teórico y fundado en los paradigmas de la modernidad

educativa y pedagógica con sus respectivos autores, con lo cual los dota la Universidad, al ser atravesada por un proyecto que ausculta con una metodología de viaje las múltiples maneras de ser docente y de hacer escuela desde su quehacer cotidiano, encuentra desde esa práctica –al tener que dar cuenta con sus respuestas a los contextos y a las necesidades concretas de sus comunidades– la necesidad de reorganizar sus saberes teóricos, y en muchos casos su horizonte de innovación está constituido por un juego de saberes que han sido conversados y acordados entre ellos, y que los lleva a disponer de otra manera sus propias prácticas, tendiendo luz sobre un hecho educativo con propuestas nuevas a nivel educativo, pedagógico y metodológico y, curiosamente, endogenizando todo lo que les llega, para dar respuesta a los contextos particulares en sus territorios[15].

En ese sentido, muchas de las políticas que no toman en cuenta la práctica de las maestras y maestros para dialogar con ellas, se van desdibujando hasta el fracaso. La Expedición Pedagógica, con su propuesta metodológica ha encontrado esas múltiples maneras cómo los maestros y las maestras resuelven los problemas desprendidos de su práctica, y que de acuerdo a ella es posible iniciar caminos de innovación, lo que requiere contar con su voluntad y con su afecto en la práctica diaria, encontrado allí un terreno en el cual da cuenta de una individuación generada en ese quehacer a través del cual los maestros realzan su autonomía.

Allí encontramos que es posible hacer visible su saber propio del hacer, y que al explicarlo no es el solo sentido común ni la infinidad de teorías, sino que en ello están presentes procesos sociales, culturales, humanos, políticos, que le permiten explicar y dar cuenta de esa geo pedagogías de las cuales él ahora se convierte en actor y productor, lo cual le ha exigido construir nuevas formas discursivas para explicar esas nuevas prácticas. También emergen experiencias que avanzan a partir de esos principios para construir política pública y hacer visible eso paradójico de pensar lo global en tiempos de cuarta revolución industrial desde nuestros contextos[16].

Es así como en los ejercicios y ejemplos señalados se ve con claridad cómo la relación práctica-acción-experiencia constituye una nueva unidad. En estas búsquedas, vivenciadas a lo largo de las prácticas como un lugar epistémico, son muy claras una serie de elementos

[15] Movimiento Expedición pedagógica nacional, Caminos para la paz desde la escuela, Expedición Pedagógica Bogotá Planeta Paz, Bogotá, 2018.
[16] Alcaldía de Pasto; Universidad de Nariño, Piensa. Proyecto innovador y educativo municipal para los saberes y la alternatividad, San Juan de Pasto, 2018.

emergentes y que permiten una primera caracterización de ese saber de práctica.

En ese sentido, la práctica se refiere a la actividad humana a través de la cual las personas y grupos desarrollan sus habilidades. La acción está referida a lo que realizan las personas o grupos en su elección luego de la discusión y deliberación, y la experiencia se refiere a los conocimientos adquiridos luego de haber vivido algo, bien sea en forma individual o colectiva. Como vemos, las tres hacen parte de la constitución de la individuación y de las subjetividades de los seres humanos, en cuanto despliega las capacidades, las habilidades y las competencias. Por ello, pudiéramos afirmar que una primera caracterización de ese nivel de práctica nos muestra los siguientes elementos:

- Emerge una red de relaciones múltiples, que son las que componen la práctica, y allí se da un entrecruce de múltiples determinaciones que deben ser explicitadas.
- Toda práctica pone en juego múltiples mediaciones, que, al explicitarse como un cruce de hilos, posibilitan los saberes implícitos en ella
- El enlazamiento entre lo implícito y lo explícito potencia la emergencia de esas maneras como razón, sentimiento, deseos, afectos, corporalidades, sentidos, deben ser auscultadas para posibilitar que la práctica se convierta en experiencia.
- Debe realizarse una vigilancia para permitir que esa unidad en la práctica se mantenga en su propia lógica, para impedir que termine efectuando un traslado a la lógica única y, por lo tanto, a las formas del conocimiento clásico.
- El relato construido debe tener siempre presente que quien le otorga el sentido es el actor de la práctica, lo que es posible auscultando la integralidad de sus capacidades y el desarrollo de sus habilidades en su contexto y mundo de sentido.
- La unidad que surge de esa organización propia da forma a los saberes, las sabidurías, que explica las redes y nudos de relaciones que ha construido. En su práctica ellas van a permitir la emergencia como saberes y conocimientos.
- La visibilización de sus sentidos y saberes debe también mostrar las relaciones que se dan con el conocimiento tradicional occidental y la manera como él ha estado presente, si lo ha estado, garantizando siempre un principio de complementariedad y de diálogo-confrontación de saberes

- Cuando se da esa relación es necesario reconocer sus diferentes lógicas y posibilitar la reflexión de ese encuentro desde perspectivas de simetría y asimetría entre las lógicas clásicas del conocimiento y la de los saberes y los conocimientos emergentes.

Como vemos, el ejercicio investigativo de las prácticas da un nuevo tipo de unidad práxica, donde ese saber hacer no es solo cognitivo, en cuanto emergen con fuerza propia la emoción, el deseo, los sentidos, los afectos, lo trascendente, las valoraciones y a través de ellos concurren cosmogonías, tradiciones, en ese principio de "adelante es atrás", expresado en los lenguajes del cuerpo presentes en la práctica, los cuales requieren ser auscultados de otra manera para que se nombren como saberes y conocimientos, muchas veces sin el cálculo estratégico de nuestras finalidades clásicas.

Avanzar hacia la práctica como nuevo lugar epistémico requiere ir perfeccionando muchos caminos de una nueva manera de mirar que apenas hemos comenzado a comprender y explicar. Será largo el camino para constituir estos mundos que se abren hace tiempo en nuestra realidad como resistencia y reexistencia, de los cuales solo ahora empezamos a dar cuenta de forma más sistemática, lo que nos exigirá una renovación de la crítica y de la manera cómo en nuestras realidades es un hecho un encuentro de muchos mundos, de los cuales debemos dar cuenta sin caer en el contraculturalismo solipsista ni la exclusión epistémica con un nuevo monismo, ahora desde el sur.

Desde una perspectiva epistemológica, se abre un amplio camino de futuro, que nos permitirá producir los encuentros que cada vez posibiliten una mejor conversación de pares epistémicos, la cual se fracturó en los procesos de colonización con los que se constituyó la modernidad en un ejercicio que llevó a la separación entre cultura y naturaleza, y Occidente y los otros saberes, estableciendo un discurso para el conocimiento y sus procesos metodológicos que depositó su custodio y desarrollo en el saber euro norteamericano, convertido además en soporte del capitalismo en su homogeneización biótica a través de la cual transformó en mercancía el patrimonio común de la naturaleza y la homogeneización cultural, aquella que establece el discurso de la ciencia eurocéntrica como única manera de explicar el mundo.

No ha sido fácil el camino, porque fue también encontrar que el extractivismo sobre el sur no era solo de materias primas, sino que en muchos casos la investigación coadyuvó a esas formas del extractivismo inmaterial de nuestra megadiversidad cultural, natural, cosmogónica, lo

cual ha profundizado esa representación racializada, sexualizada, androcéntrica que han establecido unos patrones de autoridad en el conocimiento que nos niegan, y lo cual nos ha llevado a buscar esos otros caminos de las ciencias, que además epistemológicamente nos permita relaciones más simétricas para un diálogo-confrontación de saberes que posibilite construir nuestra común condición humana en estos tiempos.

Acá estamos hoy desde estos territorios negados, auscultando sus rebeldías que nos muestran la existencia de otros mundos invisibilizados y negados, sobrevivientes en esa resistencia-reexistencia que permite hoy hablar de otras modernidades, que auscultadas con detalle van dando forma a otros entendimientos, desde otras lógicas.

El camino de esta construcción colectiva se ha iniciado con firmeza por nuestros antecesores y ello les significó tomar posiciones en ocasiones polémicas, que llevaran a que los descalificaran, y que hoy siguen generando en situaciones no exentas de debate estos nuevos conflictos por construir una tradición que, como bien lo decía el maestro. Fals-Borda:

> Yo hubiera preferido citar a nuestros propios pensadores americanos, contemporáneos de Aristóteles, pero los conquistadores españoles y portugueses desgraciadamente los aniquilaron, y de aquellos solo quedan unos cuantos códigos. Esta es precisamente una de las tareas que tenemos: recuperar nuestra historia y volver a reconocer toda la sabiduría que nos viene de aquellos tiempos y de aquellas culturas indígenas que pueden ser tanto o más respetables que la aristotélica. (O. Fals- Borda y Rodríguez, 1986. P. 17)

Bibliografía

Amador, J. C.; Muñoz, G., (2019). "Comunicación y educación en Abya Yala. Lo popular en la reconfiguración del campo", Revista Nómadas Nº49, Universidad Central, pp. 47-67.

Aristóteles, (1975) Libro I de la metafísica. En: Metafísica, Porrúa, México, p. 7.

Aristóteles, (2018) Ética a Nicómaco, Fontana, Madrid.

Alcaldía de Pasto; Universidad de Nariño, Piensa. Proyecto innovador y educativo municipal para los saberes y la alternatividad, San Juan de Pasto, 2018

Calderón, M. (2002). Conflictos en el catolicismo colombiano, Diócesis de Oriente, Bogotá.

Cendales, L.; Mariño, G.; Peresson, M., (2016). "Dimensión Educativa: 40 años haciendo camino al andar", Aportes Nº60, Bogotá.

Cendales, L.; Muñoz, J.; Mejía, M. R. (2016). Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar, Ediciones Desde abajo, Bogotá.

Bordieu, P. (1991). El sentido práctico, Taurus, Madrid.

Bruno, G. (2018) De la causa, principio, et uno. Editorial Losada. Madrid

Charpak, G.; Omnès, R. (2005). Sed sabios, convertíos en profetas, Anagrama, Barcelona, pp. 15-16.

CIRET-UNESCO. (1986). Declaración de Venecia. Comunicado final del coloquio. La ciencia frente a los confines del conocimiento, prólogo de nuestro pasado cultural.

Dussel, E., 1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad, Umsa Plural Editores, La Paz.

Expedición Pedagógica Nacional Nº 4: "Caminantes y caminos, expedición pedagógica en Bogotá", Bogotá, D.C., Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco, 2003. Expedición Pedagógica Nacional Nº 7: "Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca", Universidad Pedagógica Nacional Universidad del Valle, Bogotá, 2005.

Expedición Pedagógica Nacional Nº 9: "Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano", Universidad Pedagógica Nacional Red pedagógica del Caribe, Bogotá, 2005.

Fals-Borda, O. Rodríguez Brandado C. (1986). *Investigación Participativa.* Montevideo. Instituto del Hombre.

Fals-Borda, O. (1981). Ciencia propia y colonialismo intelectual, Carlos Valencia Editores, Bogotá.

Fals-Borda, O. (1979). El hombre y la tierra en Boyacá, base social para una reforma agraria, Áncora Editores, Bogotá.

Fals-Borda, O. (2002). Historia doble de la costa I: Mompox y Loba; Historia doble de la costa II: El presidente Nieto; Historia doble de la costa III: Resistencia en el San Jorge; Historia doble de la costa IV: retorno a la tierra, Áncora, Bogotá.

Fals-Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas, Asociación colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional, Bogotá.

Fals-Borda, O.; Rodríguez Brandão, C. (1987). Investigación participativa, Ed. de la Banda Oriental, Montevideo.

Foucault, M. (1995). "Crítica y aufklarüng". Revista de filosofía Nº8, Mérida, Universidad de los Andes, pp. 7-8.

Ginzburg, C. "De A. Warburg a E. H. Gombridge. (1989). Notas sobre un problema de método". En: Mitos, emblemas, indicios, morfología e historia, Gedisa, Barcelona, pp. 38-93.

Giraldo, J. (2018). ¿Nano… qué? Nano-(R)Evolución. Una imagen pedagógica reflexiva para toda la sociedad, Ediciones Desde abajo, Bogotá.

Harari, Yugar N. (2018). De animales a dioses. Breve historia de la humanidad, Penguin Random House Grupo Editorial, Bogotá.

Horkheimer, M.; Adorno, T. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos, Trotta, Madrid, p. 112.

Kusch, R., "El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica". En: Obras completas. Tomo II, Editorial Fundación Ross, Rosario, 2000.

Trejos. D. (2018) La educación propia en los resguardos de Riosucio, Caldas, Planeta Paz, Bogotá.

Leyva, X.; Alonso, J.; y otros. (2015). Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras. (Tomos I y II), San Cristóbal de las Casas, Cooperativa editorial Retos, México

Maldonado, T. (2016). La ciencia de punta hoy. Bogotá: Ediciones Desde abajo.

Mariátegui, J. C. (2007). 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, Tercera edición.

Martínez, M. (2009). Nuevos paradigmas de la investigación, Editorial Alfa, Caracas, pp. 26-27.

Martos A. (2015). La educación cuántica: un nuevo paradigma del conocimiento, Ediciones Corona, Borealis, Málaga, p. 15

Medina, P. (2015) (Coordinadora), Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Juan Pablo Editores, México.

Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E. (2013) La investigación como estrategia pedagógica. Una propuesta desde el sur, Ediciones Desde abajo, Bogotá.

Movimiento Expedición pedagógica nacional, Caminos para la paz desde la escuela, Expedición Pedagógica Bogotá Planeta Paz, Bogotá, 2018.

Múnera, L. (19993). De los movimientos sociales al movimiento popular. Historia crítica, Universidad de Los Andes, Bogotá. pp. 71-72.

Patiño, P. (2017). La universidad colombiana. Horizontes y desafíos, Editorial Universidad de Antioquia y Magisterio Editorial, Bogotá, p. 62.

Pontes, R.; De Almeida, A., (2013) O saber da gente sobre uma educação pro povo, Ed. Caetes, Rio de Janeiro.

Trejos, D.; Soto, J.; Reyes, L.; Reyes, A.; Taba, A.; Ortiz, S.; Motato, Y. (Coords.), (2017) La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas, Acial, Cridec, FOS, Oxfam, Planeta Paz, Bogotá.

Rahman, A.; Fals-Borda, O. (1992). "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo". En: Salazar, M. C. (editora): La investigación participativa. Inicios y desarrollos. Ceaal. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario, Madrid.

Rivera, S. (1986). Oprimidos, pero no vencidos, Ginebra, Unrisd.

Rivera, S.; Ixinkas Utxiwa, C. H. (2013). Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta de Limón Editores, La Paz.

Son-Rethel A. (2018). Trabajo manual y trabajo intelectual. Una crítica de la epistemología, Madrid, Dado Ediciones, 1992. También: Moncayo, V. M., Éxodo. Cómo salir del capitalismo, Ediciones Aurora, Bogotá.

Igualmente, Crear y resistir. Sistematización de experiencias de paz, de los mismos autores. Revista Agenda común para la paz desde los territorios, Planeta Paz Oxfam, Bogotá, 2017. ISBN: 958-978-56058-3-1

Villa, H. (2005-2008). Sistematizando la sistematización de Ha-seres de resistencia, con vos y con voz, Corporación Educativa Combos. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación, Cinde Sabaneta, 2013, inédito.

Zabaleta, R. (2014). "Las masas en noviembre". En: Bolivia hoy, Siglo XXI, México, p. 17

Zibechi, R. (2017). Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento, Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

CAPITULO IV

Distinciones sobre colonización y decolonialidad desde una perspectiva gnoseoepistemologica

Dr. Patricio Alarcón Carvacho
Universidad Central Chile.

Introducción

El capítulo aborda algunas distinciones sobre la decolonialidad, teniendo como marco reflexivo la gnoseoepistemologica, entendida como una teoría de conocimiento que integra y articula: lo gnoseológico (enfatizando el conocimiento del ser en sí) y lo epistemológico (asociado al conocimiento de ser en el mundo: histórico-socio-cultural)

Este acto integrativo, validador y no dual, de la teoría de conocimiento, reduce la co-fragmentación, la co-negación, la co-colonización y la co-decolonialidad, y con ello los innumerables productos de una *inteligencia ciega* y no dialógica (Morin,1995) que limita la generación de la Multiversidades (Maturana,1999) y de la fusión de horizontes (Viveros,2019), y la apertura de posibilidades deconstructivas del lenguajear, emocionar respecto al ser, el existir y el coexistir, dentro y fuera de la necesidad de oprimir y liberar, de desconfiar y confiar, negar y validad, de excluir e incluir y colonizar y decolonizar.

Análisis reflexivo del concepto de colonización

Colonizar se asocia con sometimiento, dominación, imposición, influencia, control, negación, patriarcalismo, depredación, genocidio, y otros conceptos afines, y dado que son términos y temáticas que han sido definidos y analizadas, fundamentalmente desde una perspectiva epistemológica y existencialista (teoría del conocimiento de existir del hombre situado en lo social, histórico, cultural, religioso, político, etc.), se han estudiado, en relación a conflictos bélicos, invasiones, apropiaciones territoriales, ideologías filosóficas, políticas, religiosas o educativas, etc.

Colonizar y todos sus derivados posibles, requieren ser entendidos de modo integrado y articulado desde una perspectiva gnoseológica y ontológica (teoría del conocimiento de ser del hombre en tanto ser).

Requiere superar el dualismo implícito de escindir la filosofía en esencialista y existencialista, el conocimiento de la realidad ontológica y epistemológica, los métodos investigativos; entre explicativos (objetivos, científicos, experimentales, lineales, causalidad lineal) e interpretativos (subjetivos, hermenéuticos, constructivistas, causalidad circular)

Esta indiferenciación, y desarticulación gnoseoepistemologica[17], puede generar sin sentidos, como defender los conceptos y procesos asociados a la decolonización desde un énfasis ontológico o esencial, como: libertad, dignidad, verdad, inclusión, validación del ser y con ello del bien y belleza auténtica, con argumentos y fundamentos eminentemente epistemológicos o existenciales, también puede ocurrir lo opuesto y otros matices, asociados a la percepción desconectada de la realidad, que tiene cierta consonancia con lo que Edgard Morín ha descrito como "inteligencia ciega"

Un posible modo de describir la decolonización, desde una óptica más gnoseoepistemologica, es evitar criticar la colonización con argumentos colonizadores, como, por ejemplo, expresar desaprobación por una cultura que impuso hegemónicamente su cultura (sus saberes, sus haceres, sus teneres, etc., por considerarlos superior o mejor), esgrimiendo como superiores y mejores los propios saberes.

Separar los niveles de colonización o negar algunos de ellos. Estos pueden distinguirse sólo con la finalidad de integrarlos del mejor modo. Como el pintor distingue con precisión los dos colores previos, para lograr con la misma certeza obtener el tercer color que busca, mezclando esos dos colores ya diferenciados, acción imprescindible para lograr una correcta integración de ellos. Un ejemplo de distinción de estos niveles, se resume, en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ni**veles y subniveles ontológico y epistemológico y ejemplos de integración.**

Distinciones		Ejemplos de Integración
Niveles	subniveles	
Ontológico (del ser en sí)	Gnoseológico (propio de la teoría del	Ir más allá de lo epistemológico,

[17] El término Gnoseoepistemologica, diferencia y luego integra dos disciplinas propias de la filosofía: la gnoseología y la epistemología, ambas que se descuelgan de una rama mayor, que es la teoría del conocimiento. Si bien hay muchas definiciones de ambas disciplinas, para los fines de esta reflexión se interpretará la gnoseología como la teoría del conocimiento del ser esencia o en sí y la epistemología como la teoría del conocimiento del ser existencia o ser-en-el-mundo, su integración enfatiza la necesidad de renunciar a la dicotomización del modo de conocer la realidad y con ello, la que se ha hecho de la filosofía en general.

	conocimiento) Ético (propio de la teoría de los valores o axiología) Estético (propio de la teoría de los valores o axiología	integrando de modo articulado el nivel ontológico, a través de sus subniveles.
Epistemológico (del ser en el mundo)	Lo cultural (lo pensado y creado por el hombre) Lo social (la relación y vínculo del hombre como necesidad básica) Lo histórico (La suma de acciones y retroacciones en el tiempo y espacio del existir del hombre) Lo ecológico (La relación del hombre con la naturaleza)	Ir más allá de lo ontológico, estableciendo una inseparabilidad total entre el ser (en sí) con su saber, su hacer y su tener (en el mundo)

Fuente. Elaboración propia

También distribuir los poderes y factores asociados a éste, también a priori y dicotómica, otorgándole, al colonizador, el rol del fuerte ("poderoso") protagonista, sometedor, vulnerador, etc., al colonizado el rol de débil, víctima, sometible, en "situación de discapacidad", vulnerable, "en riesgo", etc.

¿Cuáles son las diferencias entre colonizar y educar? ¿Qué puede tener de positivo o negativo evangelizar, concientizar, culturizar? Algunos indicadores diferenciadores podrían ser, establecer una relación de co-culturalidad en que se privilegia de modo parcial y total como "superior" las de la propia cultura por sobre la otra, para ello cultura puede definirse como "la red cerrada de conversaciones" H. Maturana, asociada a nivel personal y social (familiar, barrial, en los distintos niveles y extensiones de pertenencia. Por eso se puede colonizar en cada uno de esos niveles co-culturales: familiar, escolar, laboral, comunal, regional, nacional, continental, planetario. Cultura no son las obras arquitectónicas, artistas, filosóficas, son sólo productos que ciertas redes de conversaciones" produjeron. Por ejemplo, las obras y el pensamiento Foucault, son el fruto de las redes de conversaciones en que dicho intelectual, estuvo inserto durante su coexistencia, apropiarse de sus ideas es, como contarse como participante de un convivir en el que se

estuvo ausente, es de algún modo auto colonizarse, el que como se señaló puede ser a nivel intrapersonal, inter y transpersonal.

Una persona puede auto dogmatizarse, americanarse, europeizarse, etc. Puede haber influencia de una cultura continental sobre otra, de una etnia de un país sobre otra, de un papá sobre un hijo, de un docente sobre un estudiante, de un sacerdote sobre un feligrés, de un gobernante sobre su pueblo, etc.

Para que esto suceda tiene que existir un tipo de relación de poder asociada al sometimiento, a la negación de la otredad y por ello de sus diferencias. Una cultura narcisista expulsa, anula, lo diferente a su *pseudo-identidad*, sólo se siente seguro con aquellos que considera que son su reflejo, en lo que Chul-Han (2014) describe como "infierno del igualismo" (pp.10-11), esto explica la tendencia educativa, social, política, comunicacional direccionada a la homogenización global.

La peor colonización se está viviendo actualmente, donde las "armas" actuales para invadir, conquistar, someter, "igualar" o convertir al otro en el modo de pensar, sentir, hacer y vivir, que considero unilateralmente como legítimo, son las que tienen como objetivo colonial nuevamente reducir al hombre complejo (Morín, 1995) multidimensional en otra versión de hombre unidimensional (Marcuse, 1993), en un homodigitales (Han, 2014).

Invadir y conquistar con diversas armas: físicas, simbólicas, ideológicas, cualquiera sea el tipo y modo, todas ellas comparten la finalidad de controlar, someter, reduciendo, negando, fragmentado, convirtiendo al otro, en un otro-funcional y ciegamente obediente a objetivos ajenos, impuestos y negadores de sí mismo a nivel personal y social, y por ello colonizadores.

Esta colonización puede tomar muchas formas, que tienen el mismo objetivo ya señalado y también, aunque diferentes medios la misma intención: convertir al otro, en un otro sometido, dominable, pasivo, obediente en distintos niveles de consciencia, que lo convierten en un buen consumidor, en un buen negador y escapista de la vida, en un buen expulsador de los otros, especialmente de los distintos, en buen ansioso y en un buen angustiado, sin sentido de vida y sumergido en un vacío existencial.

Lo que equivale en convertir al otro en que no es (los colonizados) y por otros que tampoco son (los colonizadores, productos de una cadena de colonizaciones, equivalente a una cadena de negaciones, que tanto les empequeñece y debilita, que necesitan tener a otros colonizados para experimentar un pseudopoder, un pseudovalor y una pseudo identidad, algo muy similar al "ego", a un yo-falso, que sólo necesita al que no reconoce ni aprecia al propio, porque el victimario colonizador

para operar como tal, es previamente una víctima colonizada, que requiere, como si fuera el propio reflejo en un espejo ajeno, que el modo de protegerse precisamente del otro, convirtiéndolo paradojalmente en el colonizado sometido en lo que él no es. Puesto que el narciso no se enamora de sí mismo, sino de una imagen falsa o inventada (paralogismo), que se crea para buscar la aceptación y pertenencia, que estima que no se merece.

Por lo señalado, el dominio en que ocurren los procesos asociados a la colonialidad y la decolonialidad, son muy periférico, respecto a lo que otorga identidad profunda y perdurable, tanto, a las personas consigo y como los demás, por este motivo la mayor colonización, sólo somete la epidermis o lo accidental del ser óntico y con ello el ser sociocultural, que son inseparables cuando existe auténtica congruencia entre ser, saber, hacer, tener, sentir, pensar, etc., difícilmente se puede logra alcanzar lo profundo o esencial del ser óntico y su expresión en el mundo social- cultural, cuando se desconoce el ser y su necesaria relación congruente con el existir.

Un modo básico y primitivo de comprender la necesidad de las personas de ser animales sociales, es la de adaptarse y convertirse en el producto de esa historia de interacciones o "redes de conversaciones", en tal caso se estaría condenado a la colonización, a la enajenación, a ser un producto creado por una cultura, ¿Qué ocurre cuando se valora lo óntico? ¿Por qué no puede ser posible y necesaria también, una hermenéutica gnoseológica? (Alarcón, 2023)

Tabla Nª 2: Tipos de colonización

(**Fuente:** elaboración propia)

Tipo	A nivel más ontológico (ser en sí)	A nivel más existencial (ser en el mundo)
Intracolonización	Proceso iniciado por el propio sujeto, desde la necesidad de tomar una identidad ajena como propia, fundamentalmente por una historia de interacciones que le genera la falsa creencia de no tener una propia o que ésta no tiene verdadero valor para sí y/o para los otros.	Proceso iniciado por el propio sujeto, desde la necesidad de tomar un modo de pensar, hacer, conocer, tener, etc., renunciado a habitar el mundo en congruencia con su ser y se somete dañando su autenticidad, a lo que las circunstancia, lo sociohistóricocultural, las estructuras de control e influencia social le imponen desde el poder opresivo, seductor y negador de esencialidad óntica.

	Sujeto que se coloniza a partir de su locus de control interno, protagonizando su enajenación yoica. Siendo el propio constructor del "espesor del mundo" (Sartre) que lo separa de sí mismo.	Sujetos que se co-coloniza a partir de su locus de control externo, co-protagonizando su enajenación sociohistóricocultural, siendo el propio constructor del "espesor del mundo" que lo separa de los otros y lo otro.
Intercolonización	Proceso co-iniciado por dos o más sujetos de modo simultaneo y complementario, desde la necesidad de proyectar componentes identitarios propios en los otros, o de tomar también de modo simultaneo componentes identitarios de los otros. Ambas formas generan co-dependencias co-esclavizantes y co-colonizadoras.	Proceso co-iniciado de modo estructural congruente por dos o más interactuantes, desde la necesidad de ser "completado" por el otro, producto de una historia de interacciones que lo llevaron a autoprecibirse como incompletos o en falta de acuerdos a los estándares sociohistóricocultural, de completud.

	Sujetos que se co-colonizan a partir de su locus de control externo, co-protagonizando su enajenaciónyoico. Siendo co-constructores del "espesor del mundo" que lo separa de sí mismo.	Sujetos que se co-coloniza a partir de su locus de control externo, co-protagonizando su enajenación sociohistóricocultural.
Transcolonización	Sujetos que se intracolonizan fundamentalmente desde la trascendentabilidad religiosa, mística, espiritual, mágica, entre otras	Sujetos que se intercolonizan fundamentalmente desde la trascendentabilidad religiosa, mística, espiritual, mágica, entre otras
Endocolonización	Sujetos que por diferentes motivos y modos se autocolonizan, para mantenerse o pertenecer a un grupo determinado.	Sujetos que por diferentes motivos y modos se intercolonizan, para mantenerse o pertenecer a un grupo determinado.
Exocolonización	Sujetos que por diferentes motivos y modos se autocolonizan, excluyéndose de modo temporal, parcial, total o permanente de un grupo, para satisfacer su necesidad de pertenencia gregaria.	Sujetos que por diferentes motivos y modos se intercolonizan, coexcluyéndose de modo temporal, parcial, total o permanente de un grupo, para satisfacer su necesidad de pertenencia gregaria.

Nada más triste y amargo, que el narciso-colonizador, que necesita convertir al otro, en lo que él no es. ¿Y qué ocurre con el narciso-colonizado-complementario, que se acopla de modo, estructuralmente congruente con su colonizador, porque necesita tomar prestada una identidad ajena para ser?, esa aparente falta de identidad-óntica, podría ser el principal motivo de lo colonizable y la "maldición malinche". Producto de una pseudo-mismidad y una pseudo-otredad, construidas a partir de necesidades primarias inconscientes

insatisfechas. Desde este análisis con un claro sesgo psicológico, se puede identificar un proceso de co-colonización, donde se satisfacen dos necesidades recíprocas y simultaneas de modo colusivo (Willi, 2020), la de colonizar y la de ser colonizado.

Proceso que se resume en el siguiente cuadro

Tabla N°3: Sobre la necesidad colusiva de colonizar y ser colonizado.

Necesidad colusiva de colonizar	El temor, al otro puede conducir a convertir al otro en lo que se es, para neutralizar lo diferente e inesperado (que no se pueda controlar y someter) Si el otro es yo, coincide con mi modo de pensar, sentir y hacer, y con ello se hace es predecible y deja de ser una amenaza.
Necesidad colusiva de ser colonizado	La insuficiencia o carencia de identidad o de rechazo de la identidad a la que se pertenece originariamente, puede llevar a la renuncia de tener una identidad (yo, si mismo) y tomar prestada la identidad de otro u otros, que bien puede ser el invasor y colonizador.

Fuente. Elaboración propia

La aplicación de la doble dialéctica o principio dialógico, a la temáticas decoloniales, es un acto de coherencia epistemológica, porque el discurso instalado, usualmente no pone a dialogar de modo inclusivo, lo colonial con lo decolonial, al colonizador con el colonizado, percibiéndose una tendencia, a interpretar este fenómeno, sin aplicar los principios con los que se fundamenta el pensamiento crítico sobre este tema (descripción dual de la realidad, negación de la otredad, trasgresión de la identidad y de lo diferente)

Un extranjero (entiéndase persona culturizada en otro territorio) que aplica la doble dialéctica, compartirá de modo amoroso (de acuerdo a los planteamientos de un convivir en el dominio matríztico de la biología del amor de Humberto Maturana la dimensión ontológica de su ser (lo bueno, verdadero, bello y unitario constitutivo de esencialidad, como lo señala el neo aristotelismo) y del mismo modo su cultura, que en tanto matríztica, se sustenta en el respecto, la confianza y la validación de las otredades de los habitantes del territorio nuevo en que se encuentra.

Este extranjero, no conquista, no somete, no establece una relación de poder o de superioridad con esos otros, se abre con la capacidad de asombro intacta, a las nuevas fuentes de novedad de estas identidades individuales y colectivas, tanto de ser en sí (lo óntico o

esencial) como del ser en el mundo (lo existencial o socio-histórico-cultural). Esto no es una utopía, una añoranza hippie o un absurdo. Lo absurdo es expulsar, exterminar o someter a los otros, todos ellos son direccionalidad opuestas a la vida, al bienestar integral y al desarrollo personal y cultural pleno.

La decolonialidad como alternativa de resistencia para escapar de las colusiones de la colonización

a. Construir la liberación integrando lo esclavizado

Describir el concepto decolonial como una deconstrucción que valida lo que se niega como parte de la solución a lo colonial, incorporando lo colonizado como parte imprescindible para avanzar hacia la decolonización, del mismo modo que una mariposa logra tener alas para volar, sólo si incorpora en su proceso de transformación al gusano que era.

El mejor modo de resolver un problema como por ejemplo el sometimiento, la esclavitud plantea…, no es atacarlo, sino que validarlo y luego complejizarlo, los aforismos "lo que no tomo me toma" o "lo que resiste persiste" son ejemplo, de cual paradojal, puede operar la negación de pautas y procesos como la colonialidad.

Otro modo sistémico y complejo de abordar una problemática, lo ejemplifica desde su sabiduría musical el maestro de música reconocido pianista de jazz[18], cuando le señaló respecto a posibles errores en la ejecución de las piezas de música clásica, que no había notas equivocadas, porque todo dependía de la rapidez con que integrara esa nota "equivocada" a un nuevo acorde que enriqueciera la interpretación musical. Es decir, el contexto de la nota la hace nota. Es decir, se valida lo decolonizado a nivel personal o sociocultural (que sería una nota que no corresponde a la melodía originaria) y luego se complejiza, se toma lo decolonial como parte del enriquecimiento de la melodía originaria, agregándole miradas y acciones, que no sólo la fortalecen en su identidad, sino que la enriquecen.

Otra metáfora, utilizada por algunos pensadores para explicar precisamente la deconstrucción, orientada en la misma dirección, es la metamorfosis de una mariposa, si se representa en ella la libertad de ser en plenitud lo que se es y en la oruga lo opuesto, si la Mariposa (ser total, completo) no incorpora como parte de si a la oruga (ser parcial, incompleto), jamás podría ser lo que es.

[18] Oscar Peterson (1995-2007)

b. Expandir la conciencia decolonial más allá de las fronteras de la colonialidad

Jenny Holzer, (2019) ha popularizado la frase: "Protégeme de lo que quiero[19]", una traducción de ella, desde la teoría de la economía a escala humana (Max-Neef, M. Elizalde, A. Hopenhayn, M., 2010); podría ser: libérenme de la homogenización de los satisfactores de mis necesidades existenciales, y desde una mirada decolonial, podría traducirse como: descolonízame del modo en que se me esclavizado para elegir que vivo y como lo vivo.

Una vía necesaria de decolonialización, es desprogramarse, a nivel personal y social, haciendo consciente los modos, la data y cuanto se ha sido concientizado, dogmatizado, domesticado, colonizado, etc., en cada uno de los niveles del ser y existir, haciendo consciente la causalidad inconsciente que predetermina un operar predominantemente desempoderado, desde un locus de control externo, desde el "miedo a la libertad" o el amor a la esclavitud.

Es más cómodo, seguro y satisfactorio someterse a las pautas colonizadoras que decolonizadora, elegir y decidir según lo que los otros me sugieren, convencen u obligan elegir y decidir. El mundo postmoderno paradojalmente ha exacerbado la predictibilidad como el modo de ser-en el mundo, cada vez nos parecemos más y hacemos cada día de nosotros lo mismo y del mismo modo, porque se ha asociado seguridad con pre determinismo, libertad con esclavitud. Temer o amar la esclavitud, es sin duda el más poderoso e inmodificable modo de colonización. Especialmente cuando ha sido validado transgeneracionalmente y reforzado por todos los sistemas pro colonizadores: religiones, familias, educación, justicia, política, etc. Incluso teorías vinculadas con un pre-determinismo esclavizante y una validación extrema de los procesos inconscientes, podrían también considerarse, dentro de los sistemas colonizadores. Los procesos descolonizadores asociando a la liberación ontológica (ser en sí) y existencial (ser sociohistóricocultural) podrían clasificarse del siguiente modo.

[19] [19] Frase expresada por la artista conceptual estadounidense, entrevista realizada en el año 2019.

Tabla N°4: Tipos de descolonizaciones óntica y existenciales

Tipo	Decolonizaciones óntica	Decolonizaciones existenciales.
Intradecolonización	Contextos en que sujetos que, con independiente del contexto, lo situado, las redes de conversaciones, complexus o coreografías sociohistóricocultural es, desde la plenitud de su protagonismo y consciencia óntica, mantienen su identidad, dignidad, congruencia. Contando por ello, con características psicosociales, que lo constituyen en seres difíciles de someter, dominar y colonizar[20].	Contextos de etnias o cultura, que, con independencia de los intentos de colonización, desde la consistencia, y fortaleza de su identidad sociohistóricocultural, se constituyen en sistemas sociales inmunes o difíciles de someter, dominar y colonizar.
Interdecolonización	Contextos en que sujetos que operan desde su mismidad (óntica) como decolonizadores de otro(s) en situación de riesgo de colonización óntica.	Contextos en que étnias o culturas que desde la convicción, consistencia y fortaleza de su identidad sociohistóricocultural, operan como decolonizadores de otra(s) étnia(s), sociedad o cultura, en situación de riesgo de colonización.
Transdecolonización	Contextos en que sujetos que desde su mismidad (óntica), sustentados en principios, dogmas, fundamentalismos… religiosos, espirituales, u otros, resisten o evitan diferentes situaciones de colonización óntica.	Contextos en que étnias, culturas que desde su identidad sociohistóricocultural, sustentada en principios, dogmas, fundamentalismos… religiosos, espirituales, u otros, resisten o evitan diferentes situaciones de

[20] Ejemplos de ello son Nelson Mandela, Viktor Frankl, quienes conservaron su libertad intrapersonal en sistemas violadores de todos sus derechos humanos.

		colonización sociohistóricocultural.
Endodecolonización	Contextos en que sujetos, aun siendo fagotizado o colonizados por una cultura incongruente u opuesta a su identidad y principios esenciales, conservan su identidad óntica.	Contextos en que en que etnias o culturas que colonizadas por una cultura incongruente a sus principios identitarios conservan su identidad sociohistóricocultural.
Exodecolonización	Contextos en que sujetos, aun siendo exiliados, expulsados, despatriados, por un régimen o sistema colonizador, conservan su identidad óntica.	Contextos en que etnias o culturas, aun siendo exiliados, expulsados, despatriados, por un régimen o sistema colonizador, conservan su identidad óntica

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

La polisémica de los términos que se abordan en relación a colonial y decolonial, necesitan de un análisis y deconstrucción permanente, y aplicar desde todas ópticas gnoseológicas y epistemológicas una visión liberada de la "inteligencia ciega", es decir aplicando todos los principios del paradigma de la complejidad en esta tarea, principalmente la Hologramática, la recursividad y la doble dialéctica. Para comentarlos entre sí y con la mayor cantidad de los enfoques, procesos, sistemas, teorías y epistemes, especialmente con aquellos que no se vinculan todavía o no lo suficiente.

Una siguiente conclusión, es refocalizar la energía intelectual y pasional, que mueve banderas y adeptos, que por décadas han sido enarboladas por tantos emancipadores, críticos y decolonizadores, porque más allá de avanzar en la validación de la diversidad en algunas de las dimensiones de lo humano, las escuelas, los medios de comunicación, la economía, y todo el resto de las agencias del bloque de control e influencia social, más debilitarse o humanizarse, pareciera que aún aumentado su poder de dominancia y sometimiento a nivel del pensar, sentir, hacer y de modo muy especial en el tener y el desear.

Más que invalidar el eurocentrismo, que en algún sentido es ponerlo como figura (lo más visible e importante) cultural y al resto (justo desde donde se quiere deconstruir) como fondo (lo invisibilizado,

marginado), es como apagar la luz y bajar la voz para ser visto o escuchado. Para decolonizar, no hay que restarles valor a los colonizadores, dos dichos populares lo señalan de modo claro: *lo que no tomo me toma, lo que se resiste persiste*. Por tanto la sugerencia es a sumarles valor a los colonizados, complejicemos el concepto de cultura, yendo más allá de definirlo como todo lo creado y pensado por el hombre, y por ello asociado, a los que los sistemas de dominación necesitan que valoremos como fundamentales, para perpetuar su relación de dominación, desde una pseudo-cultura, que hace y piensa lo que nos vende, homogenizando nuestros satisfactores de necesidad[21] que no causalmente son los productos, señales "desechables" que son validados por los criterios que ellos mismo establecen, lo "científico", lo tecnológico, lo digital, lo desechable, lo ultra especializado, lo estadísticamente bello, bueno y verdadero, usualmente creaciones científicas que nos direccionan en un camino opuesto a nuestra condición natura (biocéntrica), y se convierten en el camino adictivo hacia la no-vida, porque predomina nuestra condición cultural, alejando o negando el componente animal (género próximo en la definición de hombre aristotélica) y exacerbando el componente racional (diferencia específica de hombre en Aristóteles).

Entonces revalidemos, el ser y la cultura de los colonizados, sin fortalecer el poder de sus negadores, que es lo que suele ocurrir cuando se utilizan sus "armas" colonizadoras para defender el derecho a ser, pensar, tener, hacer, etcétera.

Primero yendo más allá de reconocer sólo una colonización epistemológica, y para ello complejizar el concepto de episteme, que también es producto de los sistemas de control e influencia, que divide el pensamiento filosófico dualista y negador de lo diverso y lo integrado y fragmenta la teoría del conocimiento en esencialista y existencialista.

Aplicar el principio de Hologramática (Morín, 1995) al tema decolonial, para reducir los roces y gasto de energía, respecto a que fue principalmente colonizado: la raza, el ser, el género. Este principio también conocido como *unitas multiplex*, señala que, en todo sistema vivo, el todo está en la parte y la parte en el todo, de modo que cualquier negación o sometimiento, niega y somete a cada parte de ese todo y viceversa, porque no es un pensamiento que separa, fragmenta y ver las partes disociadas incluso "ciego" (Morín, 1995) a las relaciones que hay entre esas partes. Todo sistema biológico, social y cultural tiene dos componentes: a) la estructura, que son las partes que conforman estos

[21] Principio fundamental de la propuesta para una economía a escala humana desarrollada en Chile por Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn.

sistemas y b) la organización, que son las relaciones que se establecen entre esas partes.

Cuando se utiliza una episteme para conocer sólo la *estructura* de un sistema (raza, género, cultura, etc.), se conocerá una realidad muy distinta, cuando aplicando el principio de la doble mirada, también se conoce he integra la *organización* de dicho sistema, es decir la relación que se establecen entre todas las partes que constituyen el sistema interpretado o habitado.

De hecho el colonizador y el colonizado, son también parte de un sistema mayor, y se mantendrá puesta la venda de la "inteligencia ciega" (Morín, 1995), cuando dejo de ver la relación doble dialéctica e inevitablemente dialógica que ocurre entre estas dos partes de un mismo sistema, planetario, continental, regional, etc., la mirada epistémica se ciega, se ciega parcial o totalmente, dependerá si sólo veo las partes o estructura del fenómeno sociohistóricocultural o también veo la relación que existe entre cada una de las partes, dimensiones, procesos, etc., que conforman dicho proceso. Con esta doble, completa u holomirada, tienden a desaparecer las comparaciones y las relaciones de poder clásicas, y surgen otras, como el poder de los indígenas de poner los rasgos de su etnia, en Cristo y otros personajes bíblicos, en los tallados que los invasores les obligan a hacer. Desde un enfoque ontológico, esencialista, el ser en sí no es colonizable, sólo la dimensión existencial de su ser en el mundo e incluso en muchas dimensiones en que habita el mundo (su saber, su hacer) conservando su autenticidad o congruencia entre ser y existir, resultaría difícil o imposible colonizar, esas dimensiones constitutivas de su ser, partes de un todo, que desde un interpretación gnoseoepistemológica, se considera como identidad, ser en sí, primera naturaleza, persona, etc., (que son sólo ejemplos, del modo en que se puede nominar estar dimensión, según el lente teórico-conceptual que se utilice)

La colonización sólo es posible a nivel de saber, pensar, hacer, tener, amar a nivel de lo accidental del ser, o del "espesor del mundo o del existir" que separa al ser de sí y de los otros. El ser es no-colonizable, los invasores en general carecen de saberes, capacidades, intereses, en someter a los otros en este dominio, ellos de desear sus bienes materiales, porque confunden ser con tener, y no buscas directamente someterlos a su cultura, sólo lo utilizan como un recurso más para dominarlos, debilitarlos y controlarlos y apropiarse de todo lo posible de lo que considera bienes valorables desde su escala valórica. No le interesa su lengua, su historia y aún menos su ser. Que el sometido hable su lengua, asuma sus credos, comparta sus valores, es sólo una economía de

tiempo, de recursos y fuerzas para la dominación y apropiación de otra cultura.

Finalmente, cabe señalar, que en el contexto de la colonialidad la otredad (relacionado con el tú y la alteridad/ fuera de sí) y la mismidad (relacionado con el yo y la ensimismado/ dentro de mí) han sido abordadas con diferentes descripciones y énfasis, en general poniendo mayor valor o poder a una de los tres componentes que usualmente se explicitan en estructura de triada, como, por ejemplo: yo- (yo-tú)- tú, yo- relación-tú, yo- nosotros-tú, yo –intimidad-tú, etc. Por ejemplo, Levinas (2000) tiende a relevar lo otredad o alteridad, Rogers (1981) y el humanismo general la mismidad (sí mismo, persona). Por su parte, una expresión de lo inclusivo de la otredad, Maturana describe la emoción de la vida, el amor como la validación del otro como legítimo otro, dejando sólo implícito el valor del autovalidación de la propia mismidad como legítimo sí mismo.

Desde la perspectiva en que abordó el tema de la colonialidad y la decolonialidad no existen frontera ni separación alguna en ningún proceso en el dominio de lo humano y lo vivo, sólo que, en cada encuentro, integración o convergencia, las partes involucradas necesitan conservar su libertad, autenticidad, identidad, mismidad, sí mismo, primera naturaleza, para poder generar una verdadera, legítima, nutritiva y liberada otredad.

Bibliografía

Alarcón, P (2023). Desde una hermenéutica epistemológica a una hermenéutica gnoseológica. Revista Movimiento (N°45) https://revistamovimiento.com/ensayo/desde-una-hermeneutica-critica-a-una-hermeneutica-ontologica/

Han, B. (2014). En el enjambre. Herder. Barcelona.

Levinas, M. (2000). La huella del otro. Taurus, México.

Marcuse, H. (1993) El hombre unidimensional. Paneta-Agostini. Buenos Aires

Maturana, H. Verden-Zöller, G. (2003). Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia**.** J. C. Sáez Editor. Santiago- Chile.

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

Max-Neef, M. Elizalde, A. Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro. Biblioteca CF+S. Madrid.

Morín, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona.

Rogers, C. (1981), El proceso de convertirse en persona. Paidós, Barcelona.

Willi, J. (2022). La pareja humana: Relación y conflicto. Editorial Morata.

Viveros, E. (2019, abril) El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. Perseitas, vol. 7, núm. 2, pp. 341-354.

CAPITULO V

Educación intercultural en las relaciones de los sujetos como desafío en la calidad de la educación

Dra. Ana María Bruna Donoso
Colectivo Educa dignidad Chile

Introducción

En la literatura especializada sobre Diversidad Cultural, se han propuesto dos paradigmas parar trabajar dicho ámbito: En primer lugar, el multiculturalismo y, en segundo lugar, la interculturalidad, se puede encontrar una multiplicidad de autores y autoras con visones teorías que se han desarrollado para dar respuesta, a las diferentes problemáticas e incertidumbres que emergen, desde el siglo pasado hasta el siglo XX (Diez, 2004).

Para (Montañez.2017). manifiesta, que el énfasis en la cuestión relacional, en las relaciones al interiores y exteriores de cada pueblo el predominio de los enfoques multiculturales, paternalistas, colonialistas o racistas hacen apologías a las culturas subalternizadas como forma de desprecio estructural y herramienta de dominación social.

Por su parte, en el contexto chileno actual, el Ministerio de Educación, (2015), propone que la interculturalidad como un paradigma orientado al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino para la comprensión y construcción mutua de la sociedad.

Enfoque Intercultural

El enfoque intercultural apuesta a contribuir en abordar y atender la diversidad cultural en las escuelas.

Según, Soriano "es importante diseñar programas, unidades didácticas o actividades para favorecer la construcción de una educación intercultural, activa y responsable desde la institución educativa; a la vez, evaluar las acciones que se realizan en el aula y en toda la institución escolar" (2002, p.10).

La educación intercultural es un tema relevante a nivel de Latinoamérica, debido a su complejidad por los movimientos migratorios internos en el continente, la reflexión se torna actual, sobre la integración y diálogos entre las distintas culturas, a nivel societal y educativo.

En la actualidad las sociedades se han trasformado plurales y heterogéneas, y el ámbito educativo no está exento, en la actualidad el sistema educativo público chileno se ha configurado como un espacio intercultural, lo cual implica hacer un esfuerzo como país para el mejoramiento de la calidad en la educación, en el marco de las políticas públicas cuyo reconocimiento a la diversidad cultural se complejiza en materia constitucional.

Para Abraham, señala, la calidad de la educación pública compromete al Estado, en tanto, ente regulador que fija políticas y diseña mecanismos para favorecer el acceso a la educación de todos los ciudadanos, por tanto, éste ha de preocuparse, conjuntamente con los establecimientos educacionales, tanto de los resultados obtenidos a partir de los contenidos curriculares, como también de los aprendizajes que los alumnos obtienen a partir de otros ámbitos relacionados con la vida escolar, como la formación en valores, la convivencia en la escuela, los vínculos interpersonales que establecen entre ellos y con los docentes, los espacios de participación en los que intervienen y las diversas manifestaciones culturales, artísticas y recreativas a las que pueden acceder y que los involucra…(Abraham, M. 2022)

Calidad de la Educación

La noción de calidad de la educación presupone una concepción diversa de la realidad, una postura frente a las interrelaciones que se establecen entre la educación y el sistema social, es decir, la noción que se adopte de calidad representa una opción política cultural.

Es así, como los cambios que se reclaman en materia de educación deben ser estructurados desde una perspectiva sistémica que comprenda a todos los actores sociales comprometidos y debe ser concebido desde una mirada dialéctica que incluya, no solo los cambios en las políticas educativas, sino también los cambios al interior de cada recinto educacional y en forma más específica en cada uno de los actores que conforman el anhelado sueño de lograr una educación de calidad.

Entonces me permito decir que las modificaciones pasan también por la doxa, opinión y el consiguiente mejoramiento de la percepción que los actores tienen sobre la educación de hoy día. Dado que la calidad ha sido descrita de acuerdo a leyes, teoría y otros a niveles desde lo constitucional hasta lo institucional, la mayoría de los datos, son cifras, desde la mirada cuantitativa, sin embargo, hace falta la visión paradigmática cualitativa que otorga el conocimiento de la percepción que tienen los actores del proceso educativo desde las diversidades.

Por su parte el Ministerio de Educación, (2014) ha asumido el compromiso de velar por una educación de calidad para todos los niños y niñas, sin distinción, que conlleva un cambio estructural a la educación en Chile en todos sus niveles, lo que implica una reforma que consagra la educación de calidad como un derecho.

En este sentido, el Mineduc (20114 ha establecido como política incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de calidad integral en los establecimientos del país, para contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias con las prácticas interculturales.

Educación Intercultural y sus relaciones

El propósito de la educación intercultural es permitir una convivencia armónica en el que se resignifique el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo, saberes y conocimientos, donde el diálogo respetuoso, en igualdad de condiciones, dé posibilidad de obtener un espacio de interacción entre culturas diferentes.

Gautier, señala, que la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar una educación de calidad para todos y todas se inscribe en la perspectiva de los Derechos Humanos establece que:

> En tanto derecho humano, el derecho a la educación no significa sólo acceder a ella, sino además que ésta sea de calidad y logre que los alumnos se desarrollen y participen lo máximo posible. El derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona, para ser actores efectivos en sociedades cada vez más plurales (Gautier, 2007. P. 13)

En cambio, la UNESCO (20025), considera la diversidad cultural debe ser fundamental, lo que significa aprender para la vida, para vivir en una sociedad plural en la que todos participan.

Por otra parte, Barraza, C. (2021), señala sobre las relaciones interculturales, sus retos o desafíos pueden darse lo siguientes: El deshacerse de prejuicios, puede ser una buena oportunidad para aprender a ver el mundo diferente y aceptar conductas, costumbres diferentes a las suyas. Para otro/a relacionarse con otra cultura o idioma, es un reto de motivaciones personales, para algunos puede ser sencillos, pero para otro puede haber complicaciones, rechazo o actitudes xenofóbicas.

El saber respetar los tiempos y espacios personales de los estudiantes en el aula de una cultura a otra, el tiempo y espacio puede variar mucho, lo recomendado es atreverse a ser flexible como educador/a ante cualquier interpretación de las diferentes realidades culturales.

Extremar o generalizar las diferencias, en algunos casos se puede llegar a atacar o generalizar los aspectos de la cultura de otra persona, cuando se deja llevar por prejuicios y acusaciones las situaciones sólo tienden a empeorar hasta el punto de no permitir el mutuo entendimiento.

La creación de rutinas, es sano en la constante búsqueda del dialogo y las relaciones del componente cultural, es una opción de reconocerse diferentes a un otro legítimo, fomenta el conocimiento y comprensión de la otra cultura.

Educar en forma Intercultural las relaciones interculturales es un desafío a largo plazo, por ejemplo, hace unas cuantas décadas atrás los matrimonios interraciales estaban prohibidos en Estados Unidos (entendiéndose como personas blancas o afroamericanas de culturas distintas).

Estas relaciones interculturales desde una perspectiva nueva que hay desarrollar, lo cual, permite tener un conocimiento más amplio culturalmente desde la Diversidad como experiencia de vida, y permite comprender unas series de conocimientos de nuevos saberes, tales como otros calendarios de fiestas, riquezas espirituales, entre otras.

Las investigaciones concluyen que las personas con relaciones biculturales son innovadores, flexibles y creativos, su bagaje cultural vivido es el soporte, estas relaciones interculturales son una doble oportunidad para compartir su propia cultura con otra cultural diferente.

Las relaciones interculturales ofrecen la oportunidad de afrontar los problemas desde diferentes perspectivas y formas de resolver cualquier asunto.

La educación intercultural es un desafío y al mismo tiempo una oportunidad que permite mirar críticamente las prácticas, dinámicas, estereotipos, y formas de conocimiento que han prevalecido y dominado en el contexto escolar, por lo tanto, debe ofrecer la posibilidad de ampliar los marcos de referencias, las formas de conocimientos, los recursos pedagógicos y renovar las relaciones y estructuras que el sistema educacional ha establecido.

Por su parte, Stefoni, Stang y Riedemann (2016) señalan que las escuelas que se hacen llamar "interculturales", pretenden un encuentro igualitario entre grupos diversos social y culturalmente, mediante el diálogo de conocimientos y saberes.

Sin embargo, desde la revisión de las políticas públicas y el currículo escolar que se ha desarrollado en Chile se mantiene en las escuelas la reproducción de un enfoque de adoctrinamiento sociocultural sustentado en la dominación del saber (Herrera, 1991; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Walsh, 2010).

Además, se evidencia una contradicción en el trabajo realizado por las instituciones educativas escolares en relación con la normativa planteada en las políticas públicas, debido a que, aun cuando en los documentos curriculares chilenos se declara la importancia de la educación intercultural, sigue existiendo una reproducción de los modelos occidentales en contextos de diversidad sociocultural.

Por lo tanto, se hace indispensable realizar propuestas y adecuaciones curriculares que acerquen la educación escolar colonizadora a una educación intercultural, no solo pensada en la diversidad social y cultural sino también en la diversidad de género, religión, política, tradiciones, pensamientos y de todas las áreas del ser humano. Se trata de humanizar el curriculum a través de nuevos planteamientos para la creación de actitud activa y crítica de la implicancia social de la comunidad educativa.

Para, Williamson y Flores (2013), señalan que "una educación intercultural debe ser realmente equitativa, diversa, incluyente, democrática y dialógica con diferentes fuentes de diversidad (cultural, lingüística, étnica, de género, religiosa, etc.)" (p.34).

En este sentido, la escuela tiene el rol de educar, considerando la diversidad, pero logrando otorgar las mismas oportunidades para el

aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes. Además de buscar cumplir la misión establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Gautier, 2007. p 8) que consiste en: Cumplir en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica, mediante programas que alienten el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, la educación puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes.

Contar con una educación intercultural es una respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural, lo cual conlleva a un desafío en la formación del profesorado para esta realidad que desde la política pública se tiende a naturalizar en la cotidianidad.

A modo de concluir

Se sostiene, la prioridad de la necesidad de formar profesores en la práctica pedagógica, con un enfoque educativo intercultural, desde la complejidad, con competencias interculturales para estudiantes con diversidad social y cultural, cuyas estrategias promuevan el diálogo e intercambio de saberes que contribuyan a prevenir comportamientos de racismo y discriminación.

Históricamente es importante la calidad de educación, más aún, cuando se trata de una escuela intercultural la importancia es mayor por su naturaleza compleja de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias.

Es menester señalar, que el desafío actual de la diversidad cultural, es una situación que ha configurado un nuevo escenario educativo de escuelas y aulas, obligatorio de conocer y abordar desde la calidad en educación.

Sin embargo, hay que admitir, que, en este escenario claramente multicultural, existen profesores que permanecen pasivos ante esta nueva circunstancia, que desde luego tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994).

En Chile existe una reflexión previa en torno a la educación intercultural bilingüe que podría proveer herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de esta diversidad más amplia y compleja que se desarrolla en las escuelas hoy en día.

La construcción de una perspectiva intercultural debiese responder a los contextos históricos y sociales específicos de los países, de ahí, la importancia de recuperar los avances realizados en ámbitos tan importantes como la educación intercultural bilingüe que plantean (Stefoni, C. Stang, F y Riedemann, A. 2016.p181)

Bibliografía

Abraham, M. (mayo 2022). De qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación. https://www.elquintopoder.cl/educacion/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-calidad-de-la-educacion/

Barraza, C. (2021) Significaciones imaginarias sociales e interculturales, ponencia, Stgo, Chile

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

Gautier, E. (2007) Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/ UNESCO. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3, pp. 29-35

Herrera, R (1991) Departamento de Fortalecimiento Institucional. Proyecto (DFI). Universidad de Concepción, Chile https://proyectosdfi.udec.cl/

Jordán, J. (1994). La escuela multicultural: un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós.

Jordán, J. (1996). Propuestas de Educación Intercultural para profesores. Barcelona: CEA

Montañez Pico, D. (2017). Interculturalidad; Una larga historia colonial. https://www.biodiversidadla.org/Autores/Daniel_Montanez_Pico

Ministerio de Educación de Chile. (2014-2015). *Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural.* Santiago, Chile: Mineduc.

Stefoni, C. Stang, F y Riedemann, A. (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis Education and interculturality in Chile

Soriano, E. (2002). Interculturalidad: Fundamentos, Programas y Evaluación. La Muralla. Madrid

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, *75*(96), 167-181.

Williamson, F. (2013). Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.

CAPÍTULO VI

Trazando nuevos territorios: interculturalidad crítica y la búsqueda de la descolonización en la enseñanza del idioma inglés en Colombia

Dr. Carlo Granados-Beltrán
Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA Colombia

Resumen

Este capítulo ofrece una visión general de cómo se ha utilizado la interculturalidad crítica para descolonizar la enseñanza del idioma inglés en Colombia. Comienza con un examen del desarrollo histórico de la enseñanza del inglés, a partir de 2004, cuando se introdujo el Programa Nacional de Bilingüismo. Este año sirve como punto de partida porque provocó un análisis crítico por parte de académicos locales, lo que llevó a una mayor investigación y una visión más profunda de las ventajas y desventajas del Programa. Después de estos antecedentes, el capítulo explora la integración de la interculturalidad crítica en la enseñanza del idioma inglés a través de ejemplos de iniciativas de maestros en diferentes niveles educativos. Estos profesores no se identifican explícitamente como practicantes decoloniales, pero han realizado diversos esfuerzos para promover la descolonización desde diferentes ángulos, como el reconocimiento y la afirmación de identidades, el uso de diferentes metodologías y estrategias didácticas, el diseño y adaptación de materiales, y la investigación educativa.

Introducción

El propósito de este capítulo es brindar una visión general acerca de las maneras en que la interculturalidad crítica ha servido como un medio para decolonizar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia en tiempos recientes. Para este fin, primero, haremos un barrido histórico de la enseñanza de inglés en el país a partir de 2004, cuando se formuló el Programa Nacional de Bilingüismo como política nacional, con sus respectivas reformulaciones. Se toma como punto de partida este año, ya que es a partir de este momento que los

académicos locales[22] comienzan a cuestionar las trazas coloniales detrás del Programa y dinamizan aún más la investigación en el área, lo que trajo como resultado comprensiones más profundas acerca de las ventajas y desventajas del Programa.

Después de esta ubicación socio histórica, que además busca situar a los lectores no familiarizados con este tema en Colombia, se describen las distintas maneras en las que se han incorporado las teorías decoloniales y, en particular, la interculturalidad crítica en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, brindando ejemplos de acciones desarrolladas por docentes de distintos niveles educativos que – incluso sin autodenominarse decoloniales – lo han intentado desde distintos ángulos, como el reconocimiento y afirmación de las identidades, el uso de metodologías y estrategias didácticas diferentes, el diseño y adaptación de materiales, y la investigación educativa.

Enseñanza de inglés en Colombia: Rastros coloniales

En el año 2004 se formula el Programa Nacional de Bilingüismo para el período 2004 – 2019, en el cual se presenta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera como una estrategia para la competitividad y cuyo propósito primordial era preparar a los ciudadanos colombianos para ingresar al mercado global. Una de las primeras acciones en el marco del Programa fue incluir el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) como el estándar para medir la proficiencia lingüística en inglés en los distintos niveles educativos, ejemplo de esto son los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés* (2004). Como respuesta a la imposición del Programa y la definición de los estándares, Cárdenas (2006) afirmó, con base en encuestas hechas a docentes que, el Marco Común Europeo, por ejemplo, partía de una idea de movilidad que no era real para el contexto colombiano, y ni siquiera para la capital del país, Bogotá; así mismo, criticó el hecho de que el argumento presentado por el Ministerio de Educación Nacional para la supuesta necesidad de una Colombia Bilingüe estuviera fundamentado únicamente en las "dimensiones administrativas y económicas que implementaban el inglés como una lengua pseudo-oficial" (Cárdenas, 2006, p. 6). Así mismo, Ayala y Álvarez (2005) discutieron las

[22] Si bien el texto está escrito en masculino genérico y no con desdoblamiento por razones de economía del lenguaje, no sobra aclarar que este masculino no implica una acción deliberada de invisibilización de las docentes e investigadoras del área y que, por tanto, debería leerse como "los académicos y las académicas locales" y de la misma manera en todas las instancias en las que se haya hecho uso de formas gramaticales masculinas genéricas.

implicaciones de la adopción en vez de la adaptación del Marco Común Europeo; dentro de éstas, mencionaron las diferencias de inversión en recursos materiales y humanos entre las instituciones educativas, las diferencias en cuanto a movilidad en el contexto europeo y el contexto colombiano y el desconocimiento de la existencia de las lenguas indígenas y criollas, cuyas poblaciones han sido afectadas por la condición del español como lengua oficial.

Otros aspectos del Programa Nacional de Bilingüismo que han sido cuestionados por su naturaleza colonial son la preferencia por un hablante nativo de inglés racializado, es decir, de Estados Unidos, Canadá o Australia, rubio, blanco y de ojos claros; de esta manera, se desconoce que hay hablantes nativos de inglés en Asia, África y el Caribe. Además, como lo señalan Gómez-Vásquez y Guerrero-Nieto (2018), la etiqueta de hablante nativo describe a cualquier extranjero que se desempeña como docente de inglés y que cuenta con la ventaja de no necesitar título de maestro, a diferencia de los colombianos que, si quieren ser docentes de cualquier disciplina, necesitan obtener un título profesional después de cursar una carrera de cinco años. González y Llurda (2016) explican que, a pesar de que se recomienda que los nativos sin formación pedagógica obtengan un certificado de enseñanza, las instituciones los contratan aún si no lo poseen, puesto que su proficiencia y su acento se consideran más importantes a la hora de tomar la decisión de vincularlos a los programas.

La ideología hegemónica del hablante nativo también ha tenido impacto en el desarrollo profesional docente. Es frecuente que las instituciones permitan que las editoriales que publican los libros de texto asuman la formación de los docentes mediante la realización de talleres ocasionales enfocados en el uso del material. Así mismo, debido a la representación deficitaria de los maestros de inglés colombianos, a éstos se les solicita obtener certificaciones adicionales como el TKT (Teaching Knowledge Test) y el ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching). Esto debilita el trabajo realizado por las Licenciaturas y establece jerarquías entre docentes certificados y no certificados (González, 2009). Así mismo, los talleres que ofrecen las editoriales promueven un enfoque instrumental en el que el maestro se convierte en un técnico que aplica mejores prácticas (Guerrero-Nieto, 2010a); se considera que éstas son mejores ya que han sido creadas por expertos extranjeros y darán resultados si se cumple con una secuencia de pasos específica en un período determinado.

Para el año 2019, en la 54ª Conferencia Anual de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI), Guerrero-Nieto desglosó los aspectos positivos y negativos del Programa Nacional de

Bilingüismo. Dentro de lo positivo, señaló la inversión en la implementación de la política, el surgimiento de distintas visiones acerca de la enseñanza de inglés en el país, la promoción de la investigación docente en esta área, el fortalecimiento de las asociaciones profesionales, y la emergencia de programas de alta formación y de líneas de investigación. Sin embargo, en los aspectos negativos indicó la falta de claridad acerca de lo que es el bilingüismo y el ser bilingüe, el desplazamiento de lenguas indígenas, vernáculas y criollas, la promesa de beneficios económicos que termina existiendo únicamente para los agentes internacionales, pero no para los docentes de lenguas modernas titulados, la discriminación laboral con base en la nacionalidad, el color de la piel y el acento (hablante nativo racializado), y la promoción de la supremacía del inglés sobre los otros idiomas; desventajas que la comunidad académica cuestionó desde la misma formulación de la política. Son estas trazas coloniales las que llevaron a los docentes e investigadores a contemplar las perspectivas decoloniales como alternativas que sustentan una enseñanza del inglés otra en el contexto colombiano.

Una enseñanza de inglés otra

Varios docentes de inglés como lengua extranjera han tomado acciones con el fin de promover una enseñanza de inglés otra que responda a la diversidad de los contextos, las comunidades y sus necesidades particulares de la población colombiana. A continuación, se presentan de manera resumida algunas de las estrategias propuestas.

Leer y conocer los contextos y los estudiantes

Si bien esta premisa puede parecer una obviedad, ya que es una de las primeras cosas que se enseñan en los programas de formación de docentes, ésta toma un nuevo significado si se piensa a la luz de la decolonialidad y de la interculturalidad crítica, por ejemplo, nos invita a pensar cuál es la necesidad o la función de aprender inglés en contextos rurales, de qué manera estamos incorporando las identidades regionales, étnicas, raciales, de clase social, de género, sexuales, entre otras, en el proceso de enseñar inglés y cómo se pueden establecer vínculos entre el inglés como lengua extranjera y las experiencias y narrativas propias de los estudiantes. Esto implica pensar en el idioma inglés no como un fin, sino como un medio para que los estudiantes se aproximen a la comprensión de sus propias realidades y las valoren como parte de sí mismos y de su entorno.

Como ejemplos puedo mencionar el proyecto de Hurtado-Torres (2020), en el cual empleó el inglés como medio para establecer un diálogo intergeneracional entre los jóvenes del territorio El Portachuelo con sus padres y abuelos para así iniciar un proceso de recuperación de prácticas campesinas a la vez que formaba a sus estudiantes como investigadores. Así mismo, otros trabajos desarrollados por los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación de la sede de la Universidad del Valle en el marco de un seminario orientado por el autor y denominado *The Intercultural Orientation in Language Teaching and Learning* [La Orientación Intercultural en la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas] apuntan también a la exploración del inglés como medio para aproximarse a problemáticas locales y explorar posibles soluciones.

Dentro de éstos, se pueden destacar el trabajo de Jaramillo (comunicación personal, 11 de junio de 2022) relacionado con la promoción de una cultura de paz en un colegio público de Medellín mediante la des-idealización de una vida relacionada con el sicariato y la violencia; la propuesta de Espinosa-Ramírez (comunicación personal, 3 de junio 2022) de invitar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias identidades a través de una unidad didáctica sobre arte; y la de Arias-Alzate (comunicación personal, 11 de junio de 2022) en relación con el humor y los límites para que éste no se convierta en una ofensa en contra de aquellos que son diferentes; todas éstas, propuestas de unidades didácticas que se desarrollaron en clases de inglés como lengua extranjera. Es importante mencionar también un estudio pionero realizado por Jaraba-Ramírez y Arrieta Carrascal (2012) en la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad con la comunidad indígena Zenú, quienes, mediante la integración de la enseñanza del inglés con el proceso de trenzado de la caña de flecha, pudieron motivar a la comunidad al aprendizaje del idioma.

Estas iniciativas muestran una visión del inglés distinta a la propuesta en el Plan Nacional de Bilingüismo, en la que se presenta el inglés como una estrategia para la competitividad y como un fin en sí mismo, mediante el cual los colombianos accederán a unas supuestas ventajas laborales y económicas, premisas ya desmentidas por Guerrero-Nieto (2010b). En estas propuestas, los docentes se han enfocado primordialmente en sus estudiantes como sujetos y lo que percibían como una necesidad en el contexto y emplearon el inglés para responder a dichas necesidades; así mismo, se preocuparon por conectar las identidades de los estudiantes con el aprendizaje de la lengua extranjera: una visión decolonial que no entroniza e idealiza el mundo y las identidades de los países de habla inglesa.

Hacia unos materiales otros

En relación con los materiales, Núñez-Pardo (2020) afirma que la colonialidad del libro de texto de enseñanza de inglés existe en las tres dimensiones interrelacionadas de la colonialidad. "En primera instancia, su instrumentalización muestra que es colonial en la dimensión del saber; en segunda instancia, su imperialismo manifiesta que es colonial en la dimensión del poder; por último, su explotación como instrumento que subalterniza indica que es colonial en la dimensión del ser" (p. 115).

En respuesta a esta colonialidad, varios docentes se han propuesto adaptar los materiales para la enseñanza de inglés para hacerlos más cercanos a los contextos de los estudiantes, pero sin promover un provincialismo que mantenga a los estudiantes ajenos a los contextos internacionales y sin 'vender' las culturas, países y ciudades extranjeras como mejores que las colombianas. Como ejemplo de estos materiales otros, podemos mencionar el trabajo de Díaz-Rincón (2021), cuyo objetivo era brindar a los estudiantes de una institución privada de Duitama materiales contextualizados con información de Boyacá que les permitieran fortalecer sus habilidades productivas (habla y escritura) en inglés y el de Oviedo-Gómez y Álvarez-Guayara (2019), quienes diseñaron una serie de lecciones customizadas incorporando contenido cultural de Colombia lo que permitió que los estudiantes de pregrado participantes sintieran la comunicación en inglés más efectiva y además que desarrollarán su conocimiento y comprensión cultural. Así mismo, se encuentra el estudio de Álvarez-Forero (2019) que se enfocaba en el diseño de talleres con canciones creadas por el maestro, no solo para fomentar el aprendizaje de vocabulario en inglés, sino también para "sensibilizar a los estudiantes con la diferencia, el poder, la ideología, la identidad y la resistencia" (p. 29).

De esta manera, los docentes incorporan el conocimiento y la cultura locales y aprovechan la diversidad cultural como un recurso para el aprendizaje del inglés. Además, estos materiales otros buscan centrar las voces y perspectivas de las comunidades marginadas, como los pueblos indígenas, las personas de color y las personas de culturas no occidentales, ya que se incluyen o crean textos, materiales y recursos que reflejan voces y perspectivas diversas.

Aproximaciones metodológicas y didácticas otras

Desde comienzos del siglo XX, las instituciones que regulan el sistema educativo colombiano han fomentado la adopción y apropiación de métodos extranjeros que al convertirse en hegemónicos contribuyen a

crear y mantener una imagen de los docentes de inglés como deficitarios o interiores. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el estudio de Gómez (1971), en el cual afirma:

> Para terminar, diremos que tanta ha sido la influencia de este método [método directo] en Colombia, que el Ministerio de Educación Nacional lo recomienda a los profesores, en la bibliografía que trae el Programa de Inglés para el Primero y Segundo Ciclos de los colegios de Bachillerato. Desafortunadamente los profesores colombianos no saben emplearlo, y por esto, sufren un complejo de inferioridad cuando intentan hacerlo [énfasis añadido]. (p. 130)

Además, los medios de comunicación difunden una imagen negativa de los profesores de inglés en servicio y en formación, centrándose en su falta de dominio del idioma extranjero o en su falta de habilidades pedagógicas. Sin embargo, no prestan mucha atención a cómo las características de los entornos influyen en esos aspectos que se consideran como problemáticos o deficientes. En contraposición a esta visión deficitaria, los maestros de inglés están incorporando con más frecuencia metodologías alternativas que responden de mejor manera a las necesidades de los estudiantes y sus contextos. Dentro de estas se encuentran pedagogía basada en el lugar, pedagogía basada en la comunidad, y pedagogía culturalmente sensible, entre otras.

La pedagogía basada en el lugar es un enfoque educativo que enfatiza la integración de los entornos locales o regionales, las culturas y las comunidades en el proceso de aprendizaje. Implica utilizar el entorno inmediato y el contexto de los estudiantes como base para la enseñanza y el aprendizaje. Su importancia radica en conectar el contenido académico con las experiencias del mundo real y los problemas locales, fomentando un sentido de pertenencia y promoviendo una comprensión más profunda de las relaciones entre las personas, el lugar, y el contexto.

Esta pedagogía motiva a los estudiantes a participar y explorar su comunidad local, desarrollar un sentido de pertenencia con su entorno y a hacer conexiones significativas entre su aprendizaje y el mundo que los rodea. Un ejemplo de este tipo de pedagogía es el estudio desarrollado por Salazar-Jaramillo y Espejo Malagón (2019) en una zona rural de Bogotá, Colombia. Sus hallazgos demuestran que la pedagogía basada en el lugar permitió que los estudiantes conectarán el aprendizaje del inglés con su contexto rural; por otra parte, la implementación de esta pedagogía favoreció la toma de

conciencia de los estudiantes frente a su contexto rural a través del desarrollo un sentido de pertenencia al territorio, Villa de Quiba, mediante la escritura de poemas en inglés.

La pedagogía basada en la comunidad es un enfoque educativo que enfatiza la participación de la comunidad local en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconoce que las comunidades poseen conocimientos, recursos y experiencias valiosos que pueden contribuir a la formación de los estudiantes. La pedagogía basada en la comunidad busca crear conexiones significativas entre el aula y la comunidad, cerrando la brecha entre el aprendizaje académico y las experiencias del mundo real.

En este enfoque, los estudiantes y maestros trabajan en colaboración con miembros de la comunidad, organizaciones e instituciones para abordar sus necesidades y desafíos. Implica la aproximación a los problemas, perspectivas y voces de la comunidad desde el plan de estudios, lo que permite a los estudiantes obtener una comprensión más profunda de su comunidad y desarrollar competencias ciudadanas.

Esta pedagogía promueve la ciudadanía activa, el pensamiento crítico y la conciencia social entre los estudiantes, al tiempo que fomenta las relaciones recíprocas y el aprendizaje mutuo entre la escuela y la comunidad.

Bolaños et al., (2018) siguieron este enfoque para acercar la enseñanza de inglés a la comunidad a jóvenes de una zona rural de Santander. Los autores elaboraron una propuesta de un plan de estudios que reuniera a los estudiantes con su comunidad y les ofreciera oportunidades de aprendizaje significativas mientras su competencia lingüística. Para ello, crearon un proyecto llamado *Acapulco, mi paraíso en el mundo – Aprender inglés en comunidad*. Los investigadores dividieron la propuesta en dos unidades: *Quiénes somos* y *Qué tenemos*. Estas unidades se organizaron en torno a temas que incluían a los estudiantes, su entorno y su comunidad.

Por otra parte, la pedagogía culturalmente sensible es un enfoque educativo que reconoce y valora los antecedentes culturales, las experiencias y las identidades de los estudiantes, ya que éstos dan forma a sus formas de conocer, aprender y entender el mundo. El objetivo de esta pedagogía es crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo que respete e incorpore las perspectivas culturales, prácticas y conocimientos de los estudiantes. Tiene como propósito adaptar los métodos de enseñanza, el currículo y los materiales para reflejar y relacionarse con los antecedentes culturales de los estudiantes. Implica crear un ambiente promueva la conciencia cultural, el respeto y las

relaciones positivas entre los estudiantes de diferentes culturas. La pedagogía culturalmente sensible busca mejorar la participación, la motivación y el logro de los estudiantes, al tiempo que promueve la competencia cultural, la empatía y la justicia.

Cruz-Bernal (2022), por ejemplo, desarrolló un proyecto en un instituto de enseñanza de idiomas de universidad pública con el fin de describir qué tipo de prácticas interculturales surgían al interactuar e integrar los principios de la pedagogía culturalmente sensible dentro de las lecciones de inglés. A través del proyecto, el autor incorporó actividades escritas sobre sus identidades, antecedentes pudieron aprender de diferentes oradores invitados, escritores, líderes sociales, profesores y miembros de la Comunidad U'wa.

Chisholm (2015) también propone otras estrategias didácticas contra hegemónicas que pueden alinearse adecuadamente con propósitos decoloniales. Él menciona el razonamiento y las contra narrativas. El autor describe el razonamiento como un método para participar en discusiones significativas que tienen como objetivo descubrir perspectivas más profundas. Se puede comparar con un diálogo profundo, que requiere que los participantes posean un cierto nivel de conocimiento sobre el tema y que estén dispuestos a reevaluar sus perspectivas y creencias cuando se enfrentan a una comprensión más profunda. Por otra parte, las contra narrativas han sido empleadas, especialmente por educadores que abogan contra el racismo, para desafiar las representaciones distorsionadas de la realidad y proporcionar un punto de vista alternativo. Solórzano y Yosso (2002) definen las contra narrativas como “un método para contar las historias de aquellas personas cuyas experiencias no se cuentan a menudo”, incluyendo personas de color, mujeres, homosexuales y pobres (p. 26). El trasfondo decolonial de estas metodologías se puede observar con base en lo que mencionan Huergo and Morawicki (2005):

> La comprensión de los procesos histórico-culturales, a través de la permanente tensión dialéctica entre tradición y revolución (y entre lo particular y lo universal –acaso, lo global y lo local–)…; [e]l reconocimiento de la experiencia, la vivencia y el erotismo juvenil, para poder desarrollar acciones educativas que resulten interpeladoras para los sujeto; y [e]l trabajo de reconocimiento del "universo vocabular" de los otros, sus culturas, sus sueños y sus fracasos, sus negaciones y sus proyectos, sus temas de época, sus

> lenguajes para nombrar la experiencia y pronunciar el mundo (p. 134).

Si bien estas metodologías son originarias de Estados Unidos, es importante pensar en el Sur más allá de los límites geográficos, es decir, que en lo que se consideraría el norte geográfico: Estados Unidos, Canadá, Europa occidental, etc., también se encuentra el Sur. Es así como existen aproximaciones teóricas y pedagógicas que reconocen el Sur en el Norte, especialmente cuando implican desafiar la perspectiva eurocéntrica dominante que históricamente ha sido privilegiada en el campo de la enseñanza de inglés. Estas metodologías tienen como objetivo no sólo promover el pensamiento crítico, la comprensión de los distintos idiomas como fondos de conocimiento (*funds of Knowledge*) y la multiliteracidad, sino también centrar las experiencias y el conocimiento de las comunidades marginadas (negras, indígenas, mujeres, o poblaciones socialmente vulnerables) y perturbar las dinámicas de poder que tradicionalmente han existido en ella enseñanza de idiomas.

Una investigación otra en enseñanza de lenguas

En una publicación anterior, invitaba a realizar una "una reevaluación de la criticidad en la investigación en los pregrados en enseñanza de inglés al problematizar la hegemonización e instrumentalización del método de investigación-acción y la subalternización de los investigados" (Granados-Beltrán, 2018, p. 175). Este era un llamado a pensar en un tipo de investigación para los programas iniciales de formación de docentes distinto y que fuera más allá de los intereses instrumentales del '*how to*', es decir, el cómo enseñar habilidades comunicativas o la aplicación de técnicas o métodos (Cabra-Torres et al., 2013) como recetas, para desplazarnos a "una creciente crítica de las políticas lingüísticas nacionales, debates políticos basados en los pobres resultados de la política lingüística en Bogotá, una transición esperanzadora a una sociedad de posconflicto y una evidente necesidad de una ciudadanía informada" (Granados-Beltrán, 2018, p. 187).

Es así como los programas de formación de docentes de lengua extranjera en sus distintos niveles – licenciatura, maestría y doctorado – se han preocupado por fomentar la investigación en temas asociados a la enseñanza de lenguas, pero no enfocados en la lengua como fin, sino como medio para resolver otros asuntos; por ejemplo, los proyectos de grado de las cohortes más recientes de la Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Español e Inglés de la Institución Universitaria Colombo Americana que se relacionan con la deconstrucción de imaginarios de

género, el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la educación para la paz, el uso de *mindfulness* o la atención plena para el autoconocimiento y autorregulación emocional de los adolescentes, el uso de dilemas éticos para construir fortalezas de carácter en estudiantes de inglés avanzado, entre otros.

Así mismo, se encuentran trabajos de maestría enfocados, como los que mencioné previamente, en el uso de metodologías comunes a la enseñanza de inglés como la enseñanza basada en tareas para la resolución de conflictos; la recuperación de prácticas campesinas; el desarrollo de material contextualizado; el fomento de prácticas interculturales; la construcción de masculinidades y feminidades en textos escritos en inglés por estudiantes de noveno de grado. Además, es importante resaltar el trabajo hecho por el Énfasis en Enseñanza de Inglés del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital, la Universidad del Valle, y la Universidad Pedagógica Nacional en relación con la alta formación de los maestros de lenguas extranjeras y con el fomento de una investigación distinta, menos instrumental y más consciente de los sujetos y de los contextos. Ejemplos de este tipo de investigaciones son los compilados de artículos de investigación *ELT Local Research Agendas I* (2018), *ELT Local Research Agendas II* (2021) y *Género & ELT* (2021), entre muchos otros.

El idioma inglés no puede considerarse un objetivo en sí mismo, sino como una herramienta que puede contribuir a la construcción de una sociedad mejor. A lo largo de la historia, varios idiomas han desempeñado el papel que el inglés ocupa actualmente, como el griego, el latín y el francés; por tanto, no hay certeza de que otro idioma no reemplazará al inglés como la *lingua franca* en el futuro. En consecuencia, el enfoque no debe estar únicamente en el aprendizaje del inglés o cualquier idioma extranjero con fines utilitarios. En cambio, la investigación de la enseñanza del idioma inglés en Colombia, tanto a nivel de pregrado como de posgrado, tiene el potencial de servir como terreno fértil para la educación y la investigación crítica. Este enfoque va más allá de ver la lengua extranjera únicamente como un medio de comunicación práctica, sino que fomenta una comprensión más profunda de otras personas, contextos e incluso circunstancias locales.

La investigación crítica debe impulsarnos no sólo a describir sino también a motivar e implementar reformas sociales tangibles. Además, es importante considerar pensar en el impacto de la investigación universitaria más allá de los programas de formación, sino tomar en cuenta su posible utilidad para las escuelas, los docentes y el sistema educativo. Se requiere entonces superar las descripciones y diagnósticos sin suficiente seguimiento, implicación o transformación; esto involucra

a los investigadores críticos y a los maestros en una reevaluación de su rol como meros querellantes y consolidarse como intelectuales públicos que promueven activamente el cambio en sus esferas de influencia.

Conclusión

Este capítulo tiene por objeto brindar una visión general de cómo los principios que subyacen a la educación intercultural crítica decolonial han empezado a tomar forma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano. Para este fin, se describieron las huellas coloniales en el campo de la enseñanza de inglés en Colombia, representadas en la preferencia por hablantes nativos, la adopción de estándares extranjeros, el uso de metodologías foráneas que se consideran universalmente efectivas y una concepción del aprendizaje del inglés como un medio para ser competentes en el mundo globalizado.

Frente a estos rastros coloniales, los maestros e investigadores en el campo han empezado a implementar prácticas docentes e investigativas que reconocen a los estudiantes como sujetos que están inmersos en contextos históricos, geográficos y socioculturales diversos y cuyas identidades son importantes. También han empezado a desarrollar materiales didácticos contextualizados que buscan motivar a los estudiantes al aprendizaje del idioma como un medio para acercarse a otros temas, como prácticas culturales, resolución de conflictos, diferencias de género, entre muchos otros. Además, la investigación ha empezado incorporar temas de interés que afectan a los estudiantes y los maestros como seres humanos, así como las implicaciones de aprender un idioma para la construcción de un mundo equitativo y justo, y, por tanto, mejor.

Bibliografía

Álvarez-Forero, J. D. (2019). *A context-bound module focused on teacher-composed and adapted songs for vocabulary learning*. [Unpublished MA thesis]. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Ayala, J., & Álvarez, J. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, *7*, 7-26.

Bolaños, F., Flórez, K., Gómez, T., Ramírez, M., & Tello, S. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal, 20*(2), pp. 274-289

Cárdenas, M. L. (2006, September). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed. *In 19th Annual English Australia Education Conference.* https://www.academia.edu/17543725/Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed

Castañeda-Peña, H. (Ed.). (2018). *ELT Local Research Agendas I*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/elt_local_research_agendas_i.pdf

Castañeda-Peña, H. (Ed.). (2021). *ELT Local Research Agendas II*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/elt_local_research_agendas_ii.pdf

Castañeda-Peña, H. (Ed.). (2021). *Género/Gender & ELT*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/genero_gender_elt.pdf

Chisholm, Mervin (2015). Developing counter-hegemonic pedagogy in adult and higher education, *Adult Education Research Conference.* https://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/12.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consejo de Europa.

Cruz-Bernal, D. A. (2022). Intercultural practices as a vehicle to comprehend diversity within the EFL classroom: a case study with undergraduate students. [Unpublished MA thesis]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. Tunja.

Díaz-Rincón, G. (2021). From The Global to the Local Knowledge in an EFL Classroom: The Role of Contextualized Materials in Speaking and Writing as Productive Skills. [Unpublished MA thesis]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. Tunja.

Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English-speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20*(2), 51–64. https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720

González, A. & Llurda, E. (2016). Bilingualism and globalisation in Latin America: Fertile ground for native-speakerism. En F. Copland,

S. Garton & S. Mann (Eds.). *LETs and NESTs* (pp. 90-109). Consejo Británico. https://www.academia.edu/28267807/Bilingualism_and_globalisation_in_Latin_America_fertile_ground_for_native_speakerism

González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English Language Teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14*(22), 183-209.

Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW, 25*(1), 174-193. https://doi.org/10.19183/how.25.1.355

Guerrero-Nieto, C. H. (2010a). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development, 12*(2), 33-49.

Guerrero-Nieto, C. H. (2010b). Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A Critical Discourse Analysis. *Signo y Pensamiento, 29*(57), 294-313.

Guerrero-Nieto, C. H. (2019, octubre). *Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019: The good, the bad, and the ugly fifteen years later.* [Plenaria]. 54ª Conferencia Anual de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI): Bilingual and multilingual processes. Educational accomplishments and challenges in Colombia and Latin America. Bogotá.

Huergo, J., & Morawicki, K. (2010). Una reescritura contrahegemónicas de la formación de docentes. *Nómadas*, (33), 129-145.

Hurtado-Torres, F. A. (2020). *Intergenerational dialogues: Recovering Cultural Practices of*
El Portachuelo community and strengthening eighth graders' English writing skills through Project-Based Learning and Place-Based education [Unpublished MA thesis]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. Tunja.

Jaraba, D., & Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, 17*(1), 95-104.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 – 2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas*

extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer extranjeras. Ministerio de Educación Nacional.

Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal, 27*(2), 113-133.

Oviedo, H., & Álvarez, H. (2019). The contribution of customized lessons with cultural content in the learning of EFL among undergraduates. *Colombian Applied Linguistics Journal, 21*(1), pp. 15-48.

Salazar Jaramillo, P., & Espejo Malagón, Y. (2019). Teaching EFL in a Rural Context through Place-Based Education: Expressing Our Place Experiences through Short Poems. *European Journal of Sustainable Development, 8*(3), 73-78. https://doi.org/10.14207/ejsd.2019.v8n3p73

Solórzano, D., & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education. *Qualitative Inquiry, 8*(1),

CAPÍTULO VII

Desafíos de la educación desde una interculturalidad crítica y decolonial en contextos indígenas[23]

Dr. Segundo Quintriqueo[24] y Dra. Katerin Arias-Ortega[25]

Resumen

El capítulo de libro discute los desafíos epistemológicos de una educación intercultural crítica decolonial en contextos indígenas, que permita avanzar en la transformación sociocultural hegemónica característica de los sistemas educativos escolares, para transitar a una formación de personas indígenas y no indígenas, desde una educación intercultural como proyecto social, ético, político y epistemológico. Sostenemos que, una educación intercultural como proyecto social, requiere de procesos de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la diversidad social y cultural, para construir una forma de ver y comprender el mundo en diferentes perspectivas.

Una educación como proyecto ético, busca promover comunidades escolares seguras, integradoras, colaboradoras y estimulantes, para el aprendizaje de los estudiantes de distintas comunidades, en perspectiva local y global, a partir de los principios de la pedagogía y educación indígena asociados a la inteligencia experimental y emocional. Una educación como proyecto político, busca asegurar la materialización de un enfoque educativo intercultural como un foco central del proceso de mejora e innovación, desde políticas educativas que propicien y refuercen la participación de los actores del medio

23Agradecimientos a los proyectos FONDEF ID21I10187, agradecimiento al proyecto Fondecyt Regular N°1221718 y Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)

24 Dr. Segundo Quintriqueo es profesor titular de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Línea de investigación: educación e interculturalidad. Email: squintri@uct.cl; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7228-4095

25 Dra. Katerin Arias-Ortega es profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud. Línea de investigación: educación e interculturalidad. Email: karias@uct.cl; ORCID: http://orcid.org/ 0000-0001-8099-0670

educativo y social, como un proceso co-constructivo de la institución escolar. Una educación como proyecto epistemológico, plantea el desafío de conocer y reconocer la forma de construir conocimiento indígena o de grupos subalternizados en simetría con el conocimiento eurocéntrico occidental en la escuela y la educación escolar, teniendo como base un pluralismo epistemológico para comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual. Como resultado, sostenemos una propuesta de educación intercultural crítica y decolonial que plantea el reto de la implicación de los actores del medio educativo y social en la construcción de proyectos educativos institucionales con pertinencia social, cultural y territorial en contextos indígenas.

1. Introducción

Los sistemas educativos escolares a nivel mundial se han caracterizado por ofrecer una educación de corte eurocéntrico occidental que omite y niega la existencia de otros saberes en el currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2018; Rodríguez-Cruz, 2021; Mansilla et al., 2022). De esta manera, la educación escolar ofrecida a las nuevas generaciones en contexto de colonización se caracteriza porque los procesos de enseñanza y aprendizaje son liderados por un profesorado que se ha formado desde un enfoque hegemónico, por lo que reconocen el conocimiento euro-occidental como único y válido, en tanto saber científico que es transmitido en la educación escolar (Quintriqueo, 2010; De los Ángeles Sulca y Kaplan, 2021).

De este modo, la existencia de la diversidad social, cultural, espiritual y territorial presente en los sistemas educativos escolares, es negada e invisibilizada (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; Morán y López, 2022).

Lo que se expresa a la vez, en la supremacía en el uso de las lenguas dominantes como el inglés, francés, portugués y español, negando con ello las lenguas propias de los territorios como lo son las lenguas vernáculas (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). En este sentido, la educación escolar se ha caracterizado por ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje descontextualizados a la realidad sociocultural y territorial en la que se sitúa la escuela. Así, se perpetúan de manera consciente o inconsciente las prácticas de invisibilización de las familias y comunidades indígenas, quienes poseen sus propios marcos epistémicos, y, por ende, tienen un ideal de formación de los niños y jóvenes con base en contenidos, métodos y finalidades educativas propias, que les permita formarse con un fuerte sentido de pertenencia y arraigo sociocultural, pero a la vez,

con una base sólida de saberes y conocimientos indígenas y escolares para ser competentes en el mundo local y global.

En esa perspectiva, sostenemos que esta realidad en el sistema educativo escolar, plantea la urgencia de discutir los desafíos epistemológicos de una educación intercultural crítica decolonial en contextos indígenas, que permita avanzar en la transformación sociocultural de los sistemas educativos escolares, para transitar a una formación de personas indígenas y no indígenas, desde una educación intercultural como proyecto social, ético, político y epistemológico, que permita revertir el desarraigo colonial en la educación escolar en territorios indígenas que han sido colonizados como lo son Las Américas.

2. Arraigo colonial en el sistema educativo en contextos de colonización

En contexto de colonización, como es el caso de Las Américas, la escolarización ha construido en las personas indígenas una racionalidad colonial, como una estrategia para someterlas al dominio de los conquistadores (Quintriqueo, Arias-Ortega y Maheux, 2019; Muñoz y Quintriqueo, 2019). Este modelo de escolarización aplicado a los pueblos indígenas ha sido monocultural, eurocéntrico occidental y colonial, asimilándolos mediante un proceso donde se han omitido y suprimido los valores del patrimonio social y cultural propio en la educación escolar y en la sociedad moderna en general.

De esta manera, es posible sostener que la instalación de los sistemas educativos escolares en territorios indígenas, se han caracterizado por la búsqueda sistemática de la colonización del marco epistémico indígena, el que ha sido empleado como un medio de dominación, minorización y subalternización de los indígenas a la colonialidad del poder y del saber eurocéntrico occidental (Lander, 2000).

Es así como la colonialidad del poder y del saber se constituyen en estructuras (de la economía, sociedad, cultura, política e ideologías) que permanecen arraigadas en la institucionalidad de la escuela, pero que es invisible para quienes viven en la racionalidad colonial (Quijano, 2000; Araga, 2002; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias-Ortega, 2016).

En ese sentido, la escolarización en contexto indígena tiene un arraigo colonial que se constituye en un proyecto político diseñado y aplicado por la *elite* de la sociedad hegemónica en los Estados-Nación modernos, con el fin de homogeneizar la población (Abello, 2005; Dussel, 2000; Canales y Moreno, 2016). Esto, para establecer estructuras

jerárquicas y posicionar el orden del conocimiento escolar como único para comprender la realidad (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2018). Así, el arraigo colonial en la educación escolar ha transmitido una racionalidad monocultural y homogeneizadora para formar a las nuevas generaciones a través de un discurso en el que la diversidad sociocultural es vista como un 'déficit a superar' (Bruns, Filmen y Patrinos, 2011; Camino-Esturo, 2017).

De esta manera, el arraigo colonial en la educación escolar tiene a la base el racismo institucionalizado expresado en prácticas como la negación de incorporar el saber indígena en la construcción de los contenidos y objetivos de aprendizaje explicitados en el currículum escolar y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Asimismo, este colonialismo en la educación escolar ha traído como consecuencia la construcción de la subalternización del indígena en sus procesos de escolarización.

1.1. Subalternización del indígena mediante la educación escolar

La subalternización del indígena mediante la educación escolar eurocéntrica occidental, ha construido a través de las prácticas pedagógicas y las políticas educativas una mirada estereotipada del 'ser, saber y, hacer indígena', lo que ha generado en los niños y jóvenes la construcción de la vergüenza étnica y negación de sus propios marcos de referencia como una forma de resistir al racismo sistémico vivenciado en los sistemas educativos escolares (Caurex, 2013; Quintriqueo et al., 2022).

De esta manera, a través de la escolarización se ha construido la subalternización del indígena expresado en la sumisión a la sociedad dominante y aceptación del saber científico como único y valido para comprender, explicar y movilizarse en la sociedad global, formando en ellos la idea de inferioridad en relación a la 'supremacía blanca', la construcción de un mundo diferenciado por 'raza', clase social, género y nacionalidad, posicionando lo europeo occidental como ideal de progreso (Kakkar, 2017; Whitehead, 2017).

Así, la construcción de la subalternización del indígena ha 'justificado' la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base 'biológica' de la selección natural (Sánchez-Artega, Sepúlveda y El-Hani, 2013; Bolados y García, 2014; Friis y Arellano, 2021).

De este modo, en la educación escolar la subalternización del indígena se visibiliza en los espacios de contacto con los grupos dominantes centrado en las relaciones de poder, el ejercicio de la fuerza y

el abuso hacia los grupos minorizados (Bengoa, 1996; Abajo y Carrasco, 2011; Romero-Toledo, 2018). Así, emerge el desafío de romper y revertir estas prácticas coloniales que persisten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que se pueda transitar a una educación transformadora, que considere a los distintos actores del medio educativo y social que entran en interacción, diálogo y tensiones epistemológicas producto de sus propios marcos de referencia que coexisten en la educación escolar.

3. Educación transformadora en la perspectiva de los actores del medio educativo y social

Pensar los sistemas educativos escolares en contextos de colonización como lo son los territorios indígenas, relevan la urgencia de transitar a una educación transformadora que sea capaz de incorporar los marcos de referencia propios, de indígenas y no indígenas en la educación escolar. Esto plantea el desafío de una educación escolar en contexto indígena que asegure su pertinencia social, cultural y territorial, que responda a las necesidades y finalidades educativas indígenas en articulación con los ideales de formación de corte eurocéntrico occidental (Banks, 1989; Alton-Lee, 2015; Bertely, Sartorello y Arcos, 2015; Sartorello, 2016).

Lo anterior, como una forma de revertir progresivamente la resistencia y racismo de los actores del medio educativo y social que, históricamente, han negado el conocimiento indígena en los procesos de escolarización formal, expresados en las políticas públicas que los Estados han implementado, desde mediado del siglo XX en América Latina (UNESCO, 2017).

De este modo, repensar la educación escolar desde una educación transformadora en la perspectiva de los actores del medio educativo y social implicaría deconstruir las relaciones de desconocimiento, desconfianza e incomunicación que han caracterizado las relaciones educativas entre el profesorado, las familias, comunidades y estudiantes.

Lo anterior, con la finalidad de transitar en procesos de implicación recíproca en las prácticas educativas desde un enfoque de pertinencia sociocultural el que permita un liderazgo y gestión escolar intercultural, especialmente en la implementación de una educación intercultural crítica (Arias-Ortega, 2019).

Esto implica incorporar progresivamente en el currículum escolar y en las prácticas pedagógicas los principios de la pedagogía y educación indígena en articulación con el conocimiento escolar, para favorecer el

éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Arias-Ortega, Villarroel y Quintriqueo, 2023).

Dichos principios de la pedagogía y educación indígena se relacionan con ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje arraigado a los elementos materiales e inmateriales que componen el universo, en el que se asume que la formación de los niños y jóvenes debe estar en coherencia con la cosmovisión y el conocimiento indígena el que es holística y recíproco en tanto construcción social, por lo que todo lo que existe en la realidad tiene vida, desde una relación de equilibrio del hombre con el medio ambiente (Campeau, 2017; Brossard, 2019).

Además, implica comprender la vida como un proceso cíclico en el que el aprendizaje se logra de acuerdo al nivel madurativo de cada individuo según sus propios marcos de referencia. Esto plantea asumir que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, forma y tiempo (Bishop et al., 2003, 2007, 2012). Así, desde los principios de la pedagogía y educación indígena el aprendizaje no es estandarizado, sino más bien, los niños y jóvenes se incorporan a las prácticas socioculturales, según su interés y libertad para el aprendizaje-enseñanza, de acuerdo a las condiciones que le ofrece su medio natural, social, cultural y espiritual.

Lo anterior, como una forma de conocer, comprender y explicar los conocimientos, lo que obliga al sujeto en una dimensión individual y colectiva, para otorgar pertinencia al aprendizaje-enseñanza de los niños y jóvenes (Slavin, 1995; Smith, 2012).

De este modo, se asume que el aprendizaje se construye de forma integral respecto de saberes, acciones, sentimientos, vínculos y reflexiones. Esto implica que desde la cosmovisión y el conocimiento indígena el aprendizaje-enseñanza es concebido como un proceso integrado a las prácticas artísticas, productivas, tecnológicas, socio religiosas y místicas, que conectan a las personas con sentimientos y un pensamiento comunitario, para alcanzar el bienestar del individuo y su colectividad, lo que entrega confianza en sí mismo, a partir de relaciones afectivas con las personas y los lugares.

Esto implica que desde la cosmovisión y el conocimiento indígena el aprendizaje-enseñanza integra las ontologías relacionales, para articular diferentes mundos, materiales e inmateriales que permiten comprender y explicar la construcción de saberes propios, desde los territorios como mundo de vida, los que deben ser considerados en la definición de situaciones de aprendizaje con pertinencia social y cultural (Cajete, 1994; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En ese sentido, una educación transformadora que incorpore los principios de la pedagogía y educación indígena se constituye en una

oportunidad para establecer la participación activa de las familias y las comunidades indígenas en la implementación de la educación intercultural en el sistema escolar capaz de establecer procesos de protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas en Chile (MINEDUC, 2012; Loncón, Castillo y Soto, 2016; Valdebenito, 2017; UNESCO, 2017; Maheux, Pellerin, Quintriqueo y Bacon, 2020).

En suma, ofrecer una educación transformadora en la perspectiva de los actores del medio educativo y social necesariamente implica que esta sea pertinente a los saberes y conocimientos educativos propios de los distintos pueblos indígenas, para asegurar la transmisión a las nuevas generaciones de su historia, tradiciones orales y su propia lengua, mediante una educación contextualizada a su propio marco social, cultural y territorial en el que se sitúa la escuela.

Desde el ángulo de los actores del medio educativo y social la transformación de la educación escolar en territorios indígenas plantea la necesidad de establecer alianzas estratégicas y vínculos con la familia y comunidad. Esto, teniendo consideración que es en estos actores sociales en los que se encuentran presenten la base de saberes y conocimientos propios, posibles de sistematizar para incorporar de forma articulada al conocimiento escolar, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esto plantea el desafío de conocer el interés de la familia y la comunidad respecto de su disposición para apoyar la educación escolar, desde una actuación ética, política, social y epistémica, para la valoración de la lengua, conocimiento propio, así como el arraigo territorial e identidad sociocultural, a partir del discurso de padres, sabios, educadores tradicionales y autoridades tradicionales.

De la misma manera, plantea la capacidad a los actores del medio educativo para sistematizar contenidos educativos valóricos y espirituales de base para la formación de los niños y jóvenes desde el ideal de formación de las familias y comunidades mapuches, lo que permita estudiar y comprender la implementación de la educación escolar intercultural.

En ese mismo sentido, desde el ángulo de los actores del medio educativo, implicaría necesariamente un cambio de perspectiva en el que realmente se asuma la posibilidad de educabilidad de todos los niños y jóvenes, independiente de su origen social cultural, territorial, económico y lingüístico, entre otros.

A su vez, plantea la necesidad de cuestionar las creencias y prejuicios que se han construido históricamente hacia la niñez indígena, y que se han transmitido de manera consciente o inconsciente en la formación inicial docente. Así, el desafío epistémico de los actores del medio educativo tiene relación con apoyar el aprendizaje de los

estudiantes desde una perspectiva donde todos pueden aprender y desarrollarse intelectualmente al más alto nivel, siguiendo trayectorias diferenciadas, donde tengan la libertad de avanzar en un dominio del saber: psicológico, intelectual, espiritual y emocional (Toulouse, 2016).

En este contexto, sostenemos que una educación transformadora en la perspectiva de los actores del medio educativo y social debe centrar el interés en el conocimiento sobre el territorio, el parentesco, el ser indígena y la espiritualidad, para ser articulados a las prácticas educativas formales con base en los contenidos disciplinarios del currículum escolar, mediante un modelo de educación intercultural crítica y decolonial en contextos indígenas.

4 Interculturalidad crítica decolonial en contextos indígenas

Los sistemas educativos escolares repensados desde un enfoque de interculturalidad crítica decolonial en contextos indígenas, se comprenden como aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a las necesidades y finalidades educativas propias del territorio en articulación con el conocimiento escolar.

Esto plantea el desafío de establecer otras formas de concebir la escuela, educación escolar y formación de las nuevas generaciones con base en el desarrollo de prácticas decoloniales de dialogo, la creatividad y la reflexión para co-construir relaciones educativas interculturales que favorezcan la incorporación del conocimiento indígena al espacio escolar (Sartorello, 2014). En acciones prácticas en la escuela implica que, mediante los distintos lineamientos de gestión institucional como lo son sus proyectos educativos institucionales se construyan desde un sello intercultural, operacionalizado a partir de una planificación estratégica que incorpore los conocimientos indígenas en el currículum escolar y en aula, para construir una comunidad educativa intercultural (Quintriqueo et al., 2022).

Además, implica la incorporación de la familia y la comunidad en el liderazgo y desarrollo de su proyecto educativo desde un actuar ético, político y epistemológico intercultural, que permita en la educación escolar crítica y decolonial promover los siguientes principios: 1) respeta la identidad cultural de los estudiantes impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; 2) enseña a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y 3) enseña a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el

entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias-Ortega, 2016).

En ese sentido una educación intercultural crítica y decolonial implica construir proceso de enseñanza y aprendizaje con base en un saber multipolarizado, que permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar, enfatizando en el diálogo que surge entre éstos (Essomba, 1999). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social y cultural determinado, lo que permite la construcción social del conocimiento.

Esto nos desafía a abandonar el ámbito del razonamiento lógico eurocéntrico, en el cual se nos ha formado por años bajo una unilinealidad para comprender el mundo (Dussel, 2000; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). Superar dicha linealidad, nos permitiría avanzar en una forma de pensar que sea reflejo de una formación en perspectiva intercultural crítica como base para producir el diálogo de saberes, desde lo local a lo universal, para un aporte al desarrollo científico y tecnológico de la humanidad (Olivé, 2009).

Lo anterior, implica comprender que las sociedades indígenas tienen formas particulares de entender y significar el mundo. Estas formas de significar el mundo son igualmente válidas, en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por lo tanto, a todas las personas que lo integran (Schmelkes, 2008; Riquelme, 2015-2017).

5. Reflexiones finales

La discusión teórica sobre los desafíos epistemológicos de una educación intercultural crítica y decolonial en contextos indígenas, nos permite sostener la urgencia de asumir la formación de las nuevas generaciones de indígenas y no indígenas con base en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial. Esto, permitiría a los niños y jóvenes transitar en el mundo desde perspectiva local y global, de manera eficiente y eficaz con un fuerte sentido de pertenencia y arraigo a sus propios marcos de referencia. Para ello, es de vital importancia que el profesorado sea capaz de: 1) aprender a conocer en el marco sociocultural propio y de sus estudiantes, asumiendo que la cultura es dinámica por lo que es necesario profundizar en los conocimientos de la cultura escolar e indígena que entran en interacción, diálogo y tensiones epistemológicas en el espacio educativo, mediante un enfoque de educación intercultural crítica y decolonial que incorpora los conocimientos indígenas en el aula en

simetría con el conocimiento escolar; 2) aprender a hacer con las familias y comunidades indígenas, para situar los aprendizajes desde un enfoque contextual y con pertinencia territorial, lo que permita pensar la educación escolar desde un trabajo en equipo con los actores del medio educativo y social, considerando los avances del conocimiento científico desde el contexto nacional e internacional y el conocimiento del medio social y cultural del entorno, para contribuir al desarrollo local y regional; 3) aprender a vivir en un contexto en que se evidencia la pluralidad epistemológica que permiten comprender el mundo desde distintos marcos de referencia, como lo son los conocimientos indígenas, locales, campesinos y escolares que entran en interacción y diálogo en la institución escolar, lo que permita co-construir relaciones educativas sustentadas en la interacción, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y diversidad sociocultural; y 4) aprender a ser, desde el conocimiento de su propia cultura e identidad, para el desarrollo de la autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, en el marco de un compromiso ético, político y epistémico, con los actores del medio educativo y social (UNESCO, 2006).

En ese sentido, para avanzar en la transformación sociocultural hegemónica característica de los sistemas educativos escolares es necesario que se cumplan algunas condiciones básicas como lo son que ocurra en la escuela y educación escolar una real implicación de los actores del medio social y educativo, lo que implica considerar la participación de las familias y comunidades en la administración y gestión educativa, en el marco de los instrumentos de gestión institucional que ofrece el sistema educativo escolar chileno. También, implica la innovación en la formación inicial docente, desde el enfoque educativo intercultural que sustente la incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, que le permitan ofrecer prácticas pedagógicas interculturales, en el desarrollo de situaciones de aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial. Este conjunto de condiciones implica avanzar en la descolonización de la escolarización y la formación inicial docente, desde una actuación ética, política y epistémica de los profesores de todos los niveles del sistema educativo, los padres, madres, estudiantes y actores de la política pública, para repensar otras formas de liderazgo educativo, redistribución del poder en la gestión institucional, la autodeterminación y emancipación de los pueblos indígenas en el país.

Lo anterior, plantea el desafío de co-construir estrategias educativas que permitan la vinculación de los actores del medio educativo con el medio familiar y comunitario, para la implementación de una educación intercultural crítica y decolonial en contextos indígenas

en el que el conocimiento construido en el medio escolar y social, cobra sentido en la realidad cotidiana, en las experiencias familiares, intracomunitarias y en el desarrollo de la vida fuera del contexto comunitario.

Bibliografía

Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. Recerca, v. 11, p. 71-92. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6

Abello, R. (2005). Los pewma como proceso de comunicación en los logko del Pikunwijimapu. Tesis de pregrado. Universidad Austral de Chile. 108 p.

Alton-Lee, A. (2015). Ka Hikitia - A Demonstration Report: Effectiveness of Te Kotahitanga Phase 5 2010 - 2012, Ministry of Education, Wellington.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Arias-Ortega, K., Villarroel, V., & Quintriqueo, S. (2023). Voces de personal docente universitario sobre necesidades de formación profesional intercultural en la Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-18.

Arias-Ortega, K. (2019). Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Temuco.

Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e164545, 2018. Disponible em: http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545. Acesso em: 11 fev. 2020.

Banks, J.A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Trotter Review, vol. 3, n. 3. Recuperado de http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5

Bengoa, J. (1996). Historia del Pueblo Mapuche (siglo XIX y XX). Ediciones Sur, Santiago.

Bertely, M., S. Sartorello y F. Arcos F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. Desacatos, Revista de Antropología Social, 48.

Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., & Teddy, L. (2007). Te Kōtahitanga Phase 2: Towards a whole school approach. Nueva Zelanda: Māori Education Reserch Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.

Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S., y Richardson, C. (2003). Te Kōtahitanga Phase 1: The experiences of Year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms. Nueva Zelanda: Māori Education Research Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.

Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P. & Clapham, S. (2012). Te Kōtahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change. Nueva Zelanda: University of Waikato.

Bolados-García, P. (2014). Los conflictos etnoambientales de "pampa colorada" y "el tatio" en el salar de Atacama, norte de Chile. Procesos étnicos en un contexto minero y turístico transnacional. Estudios Atacameños, 48: 229-248 DOI. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432014000200015

Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. La publication en ligne de I'ICÉA. 76 p.

Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). Making Schools Work. New Evidence on Accountability Reforms. Washington D.C.: The World Bank.

Cajete, G. (1994). Look to the mountain: An ecology of Indigenous education. Skyland, NC: Kivaki Press, Inc.

Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en áfrica lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. Cadernos da FUCAMP, 16, 61-79.

Campeau, D. (2017). La pédagogie autochtone. Persévérance scolaire des jeunes autochtones, 1-5.

Caurey, E. (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. Ciencia y cultura, 30, 35-55.

De los Ángeles Sulca, E. M., & Kaplan, C. V. (2021). Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (15), 13-22.

Essomba, M. (1999). Construir la Escuela Intercultural: Reflexiones y propuestas trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Editorial Graó.

Friis, J., & Arellano, A. (2021). La réconciliation à travers les séjours d'immersion à Kitcisakik: vers la centralité de la lutte territoriale. Les Cahiers du CIÉRA, (19), 43-66.

Kakkar, A. (2017). Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: a reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. Paedagogica Historica, v. 53, n. 4, p. 381-393, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO.

Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo. Ministerio de Educación de Chile y UNICEF-Chile, Santiago.

Mansilla, J., Villalba, K., García, J. P. M., & Díaz, O. T. (2022). Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación. Revista de Filosofia (Venezuela), (100), 132-143.

MINEDUC. (2012). Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile. Santiago de Chile.

Morán, A. C., & López, J. E. M. (2022). Prácticas pedagógicas desde la pertinencia cultural en escuelas multigrado del Norte Mexicano. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 2(31), 29-46.

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y

Culturales en perspectiva intercultural. Educ. Soc., Campinas, v.40, 1-17. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756

Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». Dans Lander (dir.), Colonialidad del saber y eurocentrismo. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo. D., Quintriqueo, S. y Riquelme E. (2018). « Les communautés mapuches au Chili », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 77 | 2018, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 19 mars 2020. URL: http://journals.openedition.org/ries/6152;

DOI: https://doi.org/10.4000/ries.6152

Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago: Gráfica LOM.

Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. Diálogo Andino, N°59, 81-91.

Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en Contexto Indígena. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. 352 p.

Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena Chile. Ediciones Universidad Católica de Temuco. 352 p.

Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias-Ortega, K. (2016). Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un dialogo intercultural. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. 221 p.

Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el ecuador del correísmo. Chungará (Arica), 53(4), 705-719.

Romero-Toledo, H. (2018). Etnicidades, etno-territorios y conflictos mineros: aportes para una geografía humana de los aymaras en

Chile. Revista de Geografía Norte Grande, 62: 211-234. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000300211

Sánchez-Artega, J. Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 6, n. 12, p. 55-67.

Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. Revista mexicana de investigación educativa. 19: 73-101.

Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos, XIV (1): 121-143.

Slavin, R. (1995). Cooperative learning. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Smith, L. (2012). Taking a walk on the wild side: Some indigenous perspectives on valuing complexity, sustaining relationships, being accountable for responsibilities and making things relevant. In 26th Annual Conference of the American Evaluation Association (AEA): Evaluation in Complex Ecologies Relationships, Responsibilities, Relevance. Conference held at Minneapolis, Minnesota, USA.

Toulouse, P. (2016). Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une visión axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. Mesurer ce qui compte, Un projet de people for education. 21 p.

UNESCO (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).

Valdebenito, X. (2017). Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar. Documento de trabajo N°10. Santiago.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica, 75–96.

Whitehead, K. (2017). British teachers' transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. History of Education, v. 46 n. 3, p. 324-342. https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214

CAPITULO VIII

Construyendo comunidades interculturales y decolonizadoras: la experiencia de elaborar currículum crítico liberador para escuelas básicas comunitarias de Llaguepulli (Chile)

Dr. Rolando Pinto Contreras
Fundación Red para la Educación Iberoamérica

Introducción

A pesar de los avances que a nivel del reconocimiento internacional de los Derechos Humanos, Sociales y Culturales de los pueblos originarios, a usar y conservar su lengua materna y a que los sistemas educativos nacionales debiesen reconocer en su organización curricular áreas de saberes y prácticas ancestrales de las culturas indígenas, en Chile, país que ha suscrito la mayoría de los convenios internacionales pertinentes que norman sobre estos derechos, sólo en el año (1993) se dicta la Ley Nº 19.253 que junto con crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en sus artículos 28 y 30 norman sobre el reconocimiento de que en las áreas de alta concentración poblacional indígena se introduzcan al Curriculum Oficial objetivos y contenidos de enseñanza de las lenguas tradicionales indígenas y algunas actividades que permitan conservar ciertas prácticas artesanales y culturales ancestrales.

Si bien con esta Ley el Estado Chileno reconoce el derecho social y humano de los pueblos originarios, en su aplicación política, no pasa de ser un derecho restringido sobre la autonomía cultural indígena. En el año (2010) decreta, mediante normativa del Ministerio de Educación Pública que, en aquellas comunas o subregiones del país donde exista una población indígena importante, se haga el esfuerzo de una educación intercultural bilingüe, que considere la enseñanza de la lengua original indígena; se contraten Educadores Tradicionales Indígenas, que organicen talleres y cultiven especies nativas de consumo ancestral y se hagan ajustes curriculares en los sectores de aprendizaje vinculados al

arte y la tecnología, incluyendo en sus Programas de Estudios componentes estéticos y artesanía indígena.

Es decir, en la visión política y educativa nacional se admite el reconocimiento a la autonomía cultural de los pueblos originarios o etnias indígenas, pero en su implementación práctica sólo se acepta una autonomía relativa, regulada y supervisada por el Estado Nacional.

Este escenario neocolonialista del Estado Chileno, ha generado y agudizado la lucha mapuche y de otras etnias por recuperar sus territorios usurpados y a aspirar a una autonomía soberana de tener su propia cultura ancestral y consuetudinaria, afirmando que ello es de justicia social indiscutible a nivel de la sociedad nacional chilena.

En el caso del pueblo mapuche que según el territorio en que vivan sus comunidades, le agregan a su identidad mapuche su especificidad territorial, está en lucha por su reconocimiento étnico y la recuperación de sus tierras usurpadas por el Estado Chileno, desde fines del siglo XIX. Esta lucha se recrudeció en el año (1966), a propósito de la implementación a nivel país, del proceso de Reforma Agraria y reclaman de parte de los gobiernos reformistas de la época (el de Frei Montalva, 1964-1970 y el de la Unidad Popular, (1970-1973) la justicia de que sus tierras usurpadas por el Estado Chileno les sean devueltas, además que se respete el derecho humano y social de ser reconocidos como pueblo autónomo, recuperando su cultura ancestral y a tener su propia educación.

Algo se avanza entre los años (1968-1973), sin embargo, una vez ocurrido el golpe de estado de septiembre de (1973), tales reivindicaciones son reprimidas, muchos de los dirigentes mapuches autónomos fueron asesinados o expulsados del país y las comunidades que subsistieron prácticamente condenadas a vivir en verdaderas reducciones indígenas, discriminadas de la comunidad nacional.

Con la emergencia de los gobiernos de la transición democrática, vuelven a emerger estas luchas reivindicativas pero las respuestas ambiguas y tibias de estos gobiernos comienzan, a atender paternalistamente estas reivindicaciones, con la mencionada Ley Indígena del año 1993. Esta ambigüedad y el doble discurso que instalan estos gobiernos han radicalizado las acciones de autonomía mapuche y recrudecida las acciones reivindicativas, hasta llegar a la situación actual de una verdadera guerra de posiciones entre las comunidades mapuches y el Estado Chileno.

En este contexto político de reactivación de las reivindicaciones indígenas, en el año 2010 toman contacto con nosotros en la

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE[26], en Santiago de Chile, un grupo de autoridades políticas y educativas de dos Comunidades Mapuche Lafquenche[27] ubicadas en la vecindad del Lago Budi, Comuna de Theodoro Smith, Región de la Araucanía (Chile), con el propósito de invitarnos a realizar un taller sobre "Diseño y Desarrollo Curricular Crítico Emergente", para los directivos y docentes de las Escuelas Básicas Comunitarias de Llaguepulli. Con ese taller ellos pretendían aprender a construir sus propios Planes y Programas de Estudios para esas Escuelas Básicas Comunitarias que se ubican en el territorio Lafquenche mencionado.

Luego de conversar y analizar la poca viabilidad de que con ese taller surgiera algún diseño metodológico que les permitiera cumplir con su aspiración curricular, ya que tal construcción curricular era compleja y tenía varias etapas previas que desarrollar, antes de abocarse a esa elaboración de Planes y Programas de Estudios propios, originales y autóctonos.

Entre las acciones previas les advertimos sobre el peligro neocolonialista que podría tener esta construcción curricular sin que previamente ellos tuvieran claro el sentido político emancipador de esa elaboración curricular. Les señalamos, que una manera de evitar ese proceso neocolonialista era que ellos tuvieran sistematizados los saberes y prácticas ancestrales de la cultura Mapuche Lafquenche, que permitiera

[26] En ese año 2010 y hasta el 2012, asumí la función de Director de Postgrado en la UMCE y renuncié en octubre de 2012, por incompatibilidad de orientaciones académicas de las autoridades superiores de la Universidad.

[27] Se llaman Mapuche Lafquenche a las comunidades mapuches que habitan en la costa o vecinas a ríos y lagos, su nombre hace referencia al doble carácter de dependencia natural del hombre y mujer mapuche: por su doble identidad con la tierra y el agua (MAPU=tierra; LAFQUEN=agua y CHE=hombre)

caracterizar los posibles sectores de aprendizaje autóctonos sobre los cuales se debieran elaborar esos Planes y Programas de Estudios propios.

También como un factor co-ayudante de esa visión descolonizadora era importante que algunos historiadores mapuches y algún abogado mapuche, hicieran un estudio sobre alguna experiencia constructiva de una educación propia mapuche y sobre la viabilidad legal de que algunas comunidades relativamente pequeñas tuvieran la posibilidad de construir su propio modelo curricular, contra todo lo que establecía la legalidad indígena y educativa vigentes.

Además, había que seleccionar a los académicos especialistas en Curriculum que, junto con ellos y sus comunidades, participaran de este proceso. Esto significaba, entre otros aspectos, que tuviesen claridad epistemológica y política decolonizante, o al menos, estuvieran atentos a cualquier desviación metodológica o instrumental que se adoptara en esa construcción curricular.

Por último, estaban los costos humanos y financieros que suponía realizar este proyecto curricular: los viajes y la permanencia en las comunidades de los académicos participantes; los apoyos a la comunidad por la mantención de los equipos de trabajo; el pago de eventuales expertos de la cultura mapuche y de la investigación antropológica interactiva aplicada o la Investigación Acción Participativa; presupuestos para las reuniones comunitarias; etc.

Nuestros argumentos los centramos en que ellos entendieran la lógica, el tiempo y el costo que significaría concretar su aspiración curricular, en un clima de respeto mutuo a nuestras respectivas cosmovisiones epistemológicas y políticas.

Fue ahí que de las dos comunidades presentes solo una, la de Llaguepulli Bajo, decidió continuar con esta experiencia Las autoridades de esa comunidad, que ya conocían nuestra propuesta teórica sobre el Curriculum Crítico Emergente, fuertemente motivados por la lectura del libro que habíamos publicado en la Editorial de la Universidad Católica de Chile (PUCH), en el año 2008 , y que desarrollaba la alternativa de "construir" Curriculum Crítico Emergente, con la participación y el protagonismo de las personas y organizaciones comunitarias que sostenían dicha posibilidad constructivista, entendieron la complejidad y la duración en el tiempo de esta construcción y se comprometieron a buscar las asesorías legales que les permitiera concretar su motivación política emancipadora y para prepararse para dirigir y motivar esa construcción curricular en el territorio Mapuche Lafquenche, de Llaguepulli Bajo, según su propia soberanía y en los tiempos necesarios para esa elaboración.

Es decir, en la visión política y educativa que asumíamos en este proyecto teníamos que enfrentarnos a la propia visión neo-colonialista de las autoridades políticas de educación del Estado Chileno: no se trataba de "contextualizar los planes y programas oficiales del Estado Chileno" sino que de crear un Curriculum crítico-emergente desde la propia cultura ancestral, que implicaba además "contextualizar el contenido de esos planes oficiales, a la cultura mapuche Lafquenche sistematizada". De esta manera el pueblo Mapuche ejercía su derecho social de ser autónomo, cultural y educativamente.

Mientras la lucha soberana por la devolución de los territorios ancestrales del pueblo mapuche y la autonomía cultural plena, seguían siendo los ejes centrales de sus luchas, la actitud y la fuerza del Estado Chileno persistían en la mantención de la política neocolonialista, también ancestral.

En este escenario de posiciones ancestrales antagónicas, comenzamos en enero de 2011 la construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria "KOMPU LOF ÑI KIMELTUWE" de Llaguepulli Bajo.

Al mismo tiempo reconocieron que no habían realizado aún una investigación y una sistematización en profundidad de su cultura ancestral y que desconocían si existía en el territorio de la Araucanía alguna experiencia de construcción curricular o educativa como a la que ellos aspiraban, más bien, en los estudios y conversaciones que ellos como pueblo tenían, en sus asambleas, torneos o ampliados comunitarios, no se conversaba sobre la implementación curricular mapuche. Ellos aseguraban que tenían"principios pedagógicos mapuches" y estos estaban sistematizados en el Proyecto Educativo Institucional de cada Escuela Básica Comunitaria, pero tampoco habían sistematizados estos principios como prácticas pedagógicas escolarizadas.

Al término de estas conversaciones acordamos elaborar conjuntamente un Proyecto de Intervención Curricular Crítica Emergente y buscar alguna fuente nacional o internacional que pudiera financiarlo por los años que demoraría esa elaboración. En el taller de enero de (2011) elaboramos ese Proyecto y lo enviamos a dos fuentes externas de financiamiento: a la UNESCO/IESALC, con sede en Caracas y a Entraide et Fraternité, en Bélgica. En marzo de (2011) firmamos el contrato con el primero de estos organismos, que nos financiaba por 2 años, este proyecto.

Pues bien, los factores facilitadores del proyecto se fueron resolviendo rápidamente: la UNESCO/IESALC decide apoyar las dos primeras acciones definidas en el proyecto: hacer la investigación socio-antropológica y cultura del rescate de los saberes y prácticas ancestrales

mapuche Lafquenche y elaborar la Matriz Curricular para la Escuela básica comunitaria de Llaguepulli.

También desde el punto de vista legal los abogados asesores Mapuches habían encontrado en la ambigüedad de la Ley chilena y en los Convenios Internacionales reconocidos y asumidos por el Estado Nacional, los apoyos normativos que respaldaban esta elaboración curricular; y desde el punto de vista de los recursos humanos técnico-políticos y de las comunidades mapuche Lafquenche, nos constituíamos en un equipo integrado de trabajo y coordinación, comprometidos con la continuidad de las acciones previstas en el proyecto.

La ejecución del proyecto tuvo entonces tres etapas de construcción curricular: una primera que consistió en la investigación/sistematización de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y la elaboración con ese material de la Matriz Curricular para la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli; una segunda etapa, la más larga del proceso curricular, la elaboración de Planes y Programas de Estudios propios para cada uno de los ámbitos socio-culturales ancestrales (en total se caracterizaron 08 ámbitos o sectores de aprendizaje autóctonos); la adecuación/contextualización de las 04 Asignaturas Mínimas Obligatorias de la Educación Básica Nacional (Matemáticas; Lenguaje y Comunicación; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) que además de contextualizar su contenido a la cosmovisión histórica, y natural mapuche, la pedagogía debía adecuarse a los principios formativos en la tradición Mapuche y aplicar la pedagogía ancestral mapuche para el aprendizaje de los niños y las niñas mapuches, asistentes a la Escuela Básica Comunitaria.

La tercera etapa fue la revisión técnica política de la Secretaría Regional de la Educación Nacional, de la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios para la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli: la KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE. Al mismo tiempo la Secretaria Regional de Educación definió que solo se haría esta construcción curricular, de manera piloto, en la mencionada Escuela Básica Comunitaria.

¿Por qué hablar de una comunidad intercultural en la construcción del currículum crítico emergente en Llaguepulli?

Queremos resaltar en el relato de esta construcción curricular intercultural dos aspectos socio-políticos y culturales que facilitaron la perspectiva anti colonial y de justicia social que tuvo el desarrollo de esta

experiencia de construir Curriculum Crítico Emergente para una Escuela Básica Comunitaria, de Llaguepulli.

Por un lado, la lucha anti-colonial ancestral que desde la colonia habían mantenido las Comunidades Mapuche del país, ahí comprendidas las comunidades Lafquenche y, por otro lado, la opción ideológica crítica liberadora que teníamos los académicos que colaboramos en esta construcción.

Ambos aspectos contribuyeron a que, desde el inicio de la experiencia, tuviéramos una conciencia crítica autónoma para aprender a dialogar entre dos visiones epistemológicas y educativas, con peso de significaciones totalmente diferentes, incluso con el dominio conceptual lingüístico absolutamente distintos, pero que para los efectos de la construcción curricular eran equivalentes y complementarios: la cosmovisión ancestral de lucha liberacionista y de autonomía Mapuche y la Cosmovisión Humanista Critica Emancipadora que compartíamos los/las académicos/as que participábamos y apoyábamos esta construcción curricular original.

Los énfasis de conciencia de autonomía y de justicia social que comenzó a desarrollar el proceso de construcción curricular, entre los participantes de él y en las diversas actividades que se realizaron en los ocho años de trabajo colaborativo, genero la confianza entre los participantes y la esperanza de que el cambio cultural que nacía con este trabajo intercultural era, tal vez, el sentido liberador que se construía paralelamente con este trabajo.

1) **Con respecto a los factores que garantizaban una perspectiva descolonizadora en la construcción curricular**

- "Nosotros tenemos ciertos principios educativos tradicionales que determinan líneas de procesos progresivos de formación para cada Ciclo del Desarrollo Humano Comunitario. Los/las niños y niñas que asisten a la Escuela muestran lo que ya aprendieron en sus familias y luego progresan. De esta manera de la misma forma en que ellos/ellas van asumiendo cognitiva, afectiva, valórica y activamente esos saberes y prácticas ancestrales de su vida comunitaria, en la Escuela se van sistematizando y desarrollando progresivamente los principios pedagógicos que los/las van constituyendo en su ser mapuche y en su identidad Lafquenche" (Hugo Painequeo, Taller/Seminario de elaboración del Proyecto "Construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli; enero de 2011).

- Estos principios que desde la familia y hasta la vida plena comunitaria de los niños y las niñas Mapuche, son:

- Desarrollar el "Rakizuam" desde la progresión del aprendizaje del MAPUDUNGUN y hasta la construcción del pensamiento identitario Mapuche Lafquenche.
- Desarrollar el "Kimvn" que progresa desde el reconocimiento intuitivo de los saberes y las prácticas ancestrales de identidad Mapuche Lafquenche y hasta la comprensión y el compromiso con la preservación y desarrollo de los diversos "Kimvn" existentes en la comunidad, tanto aquellos que tienen que ver con la esencia del ser mapuche, como en aquellos que se aplican cotidianamente en la vida familiar y comunitaria.
- Desarrollar el "Kimkantvn" que progresa desde el reconocimiento táctil de los diversos "pu Kuzaw"; las actividades, vestimentas y alimentos propios de su cultura; a los diversos seres vivos, nativos, domésticos y naturales del entorno y hasta la elaboración de los "Pu Kuzaw" de su preferencia, asumiendo también su protagonismo en las funciones asignadas en los ceremoniales y en las actividades sociales que le encomiendan las autoridades comunitarias.
- Desarrollar el "Az Mapu" reconociendo inicialmente en ejemplos cotidianosde la vivencia familiar y comunitaria de valores ancestrales mapuche; tales como el "Ekvwvn", "Yamvwvn", la "Reciprocidad", la "Vida equilibrada y armoniosa" (tanto con la naturaleza como con la sociedad mapuche) y hasta explicar con precisión las manifestaciones del ser mapuche, de acuerdo al perfil que lo constituye: "Kim-ce" (persona con sabiduría); "Nor-ce" (persona correcta y respetuosa); "Kum-ce" (persona de buen corazón, generosa y solidaria); "Newen-ce" (persona equilibrada, sana y fuerte); "Shakin-ce" (persona sensible y alegre); y "Kvlfvnce" (persona servicial y ágil.

En el desarrollo de estos principios en la familia, en la Escuela y en la vida comunitaria, se va generando una práctica formativa y cultural Mapuche que se reproduce en cualquier relación de aprendizaje comunitario, entre otras "construir colaborativamente Planes y Programas de Estudios propios". Según esta precisión el aprendizaje en la cultura mapuche es siempre comunitario e interactivo. Sin duda que esta práctica es un factor que contribuyó a instalar con mucha facilidad el trabajo comunitario de construir Curriculum Crítico Emergente.

- "Hemos aprendido con ustedes que los conocimientos o KIMUN Mapuche son siempre integrales y holísticos, y ustedes han aprendido con nosotros que el saber construir Curriculum crítico emergente es también un conocimiento y un saber hacer integral y holístico. Coincidimos en la misma visión, por tanto, nuestra construcción seguirá en la visión Mapuche del aprendizaje colaborativo, interactivo y eminentemente comunitario" (Rolando Pinto, coordinador Académico del Proyecto de Construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, Taller de Elaboración de la Matriz Curricular, agosto de 2011).
- Enfrentados a la elaboración del primer instrumento técnico-pedagógico del Proyecto, como era la Matriz Curricular, resultaba potenciador para la construcción hacer visible la disposición colaborativa y la complementariedad de saberes y prácticas que debíamos instalar con la elaboración de esa Matriz. Y fue justamente esa actitud lo que generó la confianza y la legitimidad entre todos/as los/as miembros de ese equipo que siguió coordinando y orientando todas las acciones del Proyecto. Concebir ese trabajo de construcción curricular como una comunidad de aprendizaje interactivo y complementario entre directivos/autoridades y comunidad Mapuche Lafquenche y académicos/as chilenos, provenientes de varias Universidades, pero todos/as con una visión humanista emancipadora, fue sin duda otro acierto de esta construcción curricular.
- "La Investigación Acción Participativa no provoca una integración efectiva entre investigador y sector humano que aporta la información necesaria para la acción que se quiere desarrollar. El conocimiento técnico-instrumental sigue perteneciendo al investigador y el otro sólo sigue instrucciones u orientaciones del que sabe que es lo que se quiere investigar y actuar. Nosotros en la Araucanía hemos implementado una estrategia interactiva aplicada, donde la investigación y la acción la realiza un equipo integrado de Mapuche y académicos y conjuntamente vamos generando la información o el conocimiento necesario para actuar" (conversación de la Antropóloga Teresa Durán, de la Universidad Católica de Temuco, cuando le mostramos, en marzo de (2012), la Matriz Curricular que habíamos generado interactivamente en Llaguepulli).

Esta conversación y la lectura de algunos textos metodológicos de autoría de Teresa Durán, nos permitió reorientar el trabajo de elaboración de cada Plan y Programa de Estudios en los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche. Esa reorientación nos hizo cambiar la composición de los equipos elaboradores y el tipo de funcionamiento que tuvieron esos equipos. Al interior del equipo el responsable del trabajo era un docente de la Escuela, pero las acciones se planificaban y se hacían comunitaria e interactivamente. Ya señalábamos en este mismo texto lo que había significado para cada participante este re-aprendizaje del ser docente crítico emancipador.

Pues bien, son estos factores los que, de manera natural, fueron instalando una perspectiva descolonizadora en la Construcción del Curriculum Crítico Emergente, para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE; esto mismo hace de esta construcción, una experiencia emancipadora de la pedagogía y el Curriculum, innovadora, inédito en Chile.

La aspiración de tener Planes y Programas de Estudios propios para la educación básica de los niños y las niñas Mapuche Lafquenche, era, en ese entonces, una propuesta política de autonomía cultural y de afirmación de la identidad popular comunitaria ancestral, pero no se comprendía la complejidad teórica, técnica y política de esa elaboración curricular.

2) Con respecto al énfasis descolonizador de la experiencia de Construcción curricular

- **En el inicio, investigar y sistematizar los saberes y las prácticas ancestrales, que conformaban la cultura Mapuche Lafquenche, en Chile**.

Estos saberes y prácticas rescatados/as eran la base cognitiva y el sentido curricular emergente sobre la cual deberían elaborarse los Planes y Programas de Estudios propios. Esta acción significaba investigar en textos disponibles y en entrevistas interactivas con diversas autoridades ancestrales mapuche, sobra la visión y los ejes constitutivos de la Cultura Mapuche Lafquenche.

Las principales fuentes informativas fueron: los pocos textos de historias y de relatos mapuches disponibles en el Centro de Documentación de la Araucanía, ubicado en Temuco; las investigaciones que habían realizado algunos Centros de Antropología de algunas Universidades Regionales, de la Araucanía, principalmente la Universidad de la Frontera y la Universidad Católica de Temuco; y las conversaciones

y relatos directos con el Lonco (Jefe Político de la Comunidad), el Machi (Jefe Espiritual y de la Sanación Comunitaria), el Werken o representante legal de la Comunidad de Llaguepulli; el Director de la Escuela y las diversas personas con funciones distintivas de la Comunidad: la "Papay", mujer sabia de la tradición oral histórica de la comunidad; la Encargada Culinaria de la Comunidad, que tiene su propio restaurante étnico, con un profundo conocimiento sobre la calidad nutritiva de los productos naturales y de los cultivos tradicionales mapuche Lafquenche; la Encargada de la Huerta de Plantas Medicinales autóctonas; todos los demás integrantes encargados de diversos proyectos de desarrollo de la tradición comunitaria y los/las docentes de la Escuela Básica Comunitaria.

El equipo encargado de hacer esta investigación interactiva fuimos el Lonco y el Director de la Escuela, 02 Académicos especialistas en Curriculum de la UMCE; 01 Académico especialista en Geografía Humana también de la UMCE y 01 Académico especialista en Antropología y Etna-lingüista, de la Universidad de Concepción.

Como estrategia metodológica para este rescate y sistematización cultural, consensuamos adoptar una estrategia de Investigación Acción Participativa, procurando siempre que etnográficamente predominara la textualidad del relato de las autoridades comunitarias y de sus docentes Mapuche. Este respeto etnográfico es lo que le dio la legitimidad sociocultural y comunitaria a este proceso de sistematización de la cultura ancestral Mapuche.

Las reuniones de trabajo de este equipo funcionaban como comunidades de aprendizaje entre adultos en que particularmente los académicos involucrados éramos los sujetos en formación y el Lonco y el Director, los educadores situados.

Después de recoger toda esta información escrita y oral, organizamos la misma según saberes y prácticas ancestrales y consuetudinarias que englobaban la visión cultural mapuche; este ordenamiento nos permitió definir y caracterizar los 08 Ámbitos Centrales de la cultura Mapuche Lafquenche, que constituían el contenido fundamental de la MATRIZ CURRICULAR para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

Sin embargo, en el desarrollo de esta primera acción ya connotábamos la construcción interactiva de una Comunidad Investigativa y de Aprendizaje, entre aquellos que entregaban la información y aquellos que al comprenderla y analizarla íbamos orientando la sistematización conjunta de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche.

Una vez organizados esos saberes y prácticas ancestrales en la Matriz Curricular Autóctona y original, que las describiera como contenidos de los Ámbitos o Sectores o Asignaturas de Aprendizaje de lo autóctono; en la Matriz se definían los principios y estrategias pedagógicas por ámbito, que provinieran de la tradición educativa mapuche y un conjunto de orientaciones pedagógicas sobre la organización curricular en la Escuela (horas lectivas y trabajo en el hogar de los/las estudiantes; material pedagógico de apoyo a los/las docentes y a los/las educandos/as; indicadores y formas de evaluación de aprendizaje; y gestión del nuevo currículo en la Escuela). Esta Matriz se usa como el mapa conceptual y la guía que orienta el trabajo de los equipos integrados de elaboración de Planes y Programas de Estudios propios.

3) El sentido político y pedagógico de la Matriz Curricular

El mismo equipo investigador, ampliado a los/las docentes de la escuela básica comunitaria, elaboró la Matriz Curricular, entendiéndola como el documento base del proyecto de construcción curricular. En ella se define:

- El sentido político y cultural de la comunidad de Llaguepulli a tener un Currículo y una Escuela autóctono/a; el derecho que les reconoce la Ley Indígena Chilena, redefinida en el año 1995, de hablar su legua, el MAPUDUNGUN; vivir en paz en sus territorios, afirmando sus valores comunitarios, en armonía y equilibrio vital con la Naturaleza y la Biodiversidad Natural.
  Pero dónde también se cruzaba la reivindicación histórica mapuche: la devolución de los territorios nativos, ocupados hasta ese entonces por la Misión Religiosa y Educativa de la Araucanía de la orden religiosa de los Capuchinos. Esta devolución había comenzado a ser realidad en el año 2005, cuando los Capuchinos entregan las tierras y las instalaciones, entre otra la Escuela Básica, pero sólo culmina en el año 2015 cuando finalmente se hace el traspaso legal de esos bienes a la Comunidad y los curas Capuchinos abandonan la región, regresando a Alemania su patria imperial.[28]

[28] La historia de la Misión de la Araucanía que sustento la colonización de las tierras mapuche en todas las provincias del Sur de Chile ha sido documentada en varias publicaciones académicas y de intelectuales e historiadores Mapuche; entre otras la *Escucha Huinca; La usurpación alemana en el Sur de Chile; la historia de la dominación religiosa en la Araucanía; etc.*

- La Matriz en sí tiene una introducción/fundamentación que corresponde al punto anterior y luego 04 Columnas: en la primera se describen/definen los 08 ámbitos de saberes y prácticas ancestrales mapuche Lafquenche; en la segunda columna se define el sentido pedagógico mapuche que debía orientar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que se derivaban de estos 08 ámbitos, según la tradición de la crianza y la formación de los niños y las niñas mapuche en su vida familiar, lo que debía quedar explícito en la matriz que desarrollaba el Plan de Estudio de ese ámbito; en la tercera columna se orientan los énfasis pedagógicos diversos que asumen las actividades de enseñanza y aprendizaje que correspondían a la progresión del desarrollo integral de los niños y las niñas, hasta lograr en su egreso de la escuela básica comunitaria los rasgos culturales e integrales del ser mapuche Lafquenche y en la cuarta columna se señalan las características de la evaluación e indicadores de logro que deben alcanzar los/las educandos al término de su formación básica.
- Los 08 ámbitos del aprendizaje ancestral Mapuche Lafquenche son:
    a) **AMULEPE TAIÑ MOGEN** (Historia y cultura Mapuche). Corresponde a los relatos de la tradición oral que reconstruyen la existencia y las vivencias de todo tipo del pueblo Mapuche, desde la llegada de los españoles y hasta su evolución actual. Se trata de relaciones de opresión, en que el Estado Chileno y las clases usurpadoras del territorio Mapuche, han ido sistemáticamente destruyendo los símbolos identitarios de la cultura autóctona Mapuche.
    b) ***AWKANTUN EGU AYEKAN*** (Deporte, juegos y recreación). El juego y la música es la unión del LOF, es la amistad y reciprocidad que explica la relación armoniosa del CHE con la naturaleza y entre los/las Mapuche.
    c) ***AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW*** (Cosmovisión del tiempo y el espacio). Este ámbito se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el ser Mapuche con los diversos espacios territoriales y con los seres tangibles e intangibles que conviven en el LOF. Y esto no sólo como una vivencia pasada, sino que actual de compartir en el LOF: familia, territorio e historia cultural Mapuche.
    d) ***IXOFIJ MOGEN*** (Biodiversidad). Se agrupan aquí los saberes y las prácticas de convivencia cotidiana con la diversidad de seres tangibles e intangibles que pueblan la

Naturaleza próxima territorial. Se trata de respetar ese equilibrio cósmico de la vida natural y de las relaciones de armonía y reciprocidad que estable el Mapuche con su territorio natural y comunitario.

e) ***KUME MOGEN*** (Salud, Nutrición y Saneamiento). Se parte de la visión de armonía y equilibrio vital del hombre y la mujer Mapuche. Para ellos debe saber alimentarse y cultivar los productos ancestrales que los nutren; reconocer las características de las plantas medicinales y de su cultivo; en fin, siempre saber llevar una vida saludable y equilibrada.

f) ***MAPUCHE FEYENTU*** (Espiritualidad Mapuche). En la práctica de las Ceremonias Comunitarias de Espiritualidad, el hombre y la mujer Mapuche se comunica con los diversos GHE y mediante el/la MACHI dialoga con cada uno de ellos. En los espacios naturales del territorio circulan estos GHE y en la noche ellos recuperan su energía vital que se la transmiten en el día a su pueblo. Se trata de un equilibrio cósmico que siempre está presente en la vida comunitaria Mapuche Lafquenche.

g) ***RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN*** (Pensamiento y Lenguaje). Se trata de conocer el habla de la naturaleza e imitando su expresión audífona se va constituyendo en la lengua MAPUDUNGUN. Por eso la lengua Mapuche tiene un sentido de identidad personal y sociocultural ancestral. Su práctica comunicativa cotidiana desarrolla el pensamiento lógico del ser Mapuche y la capacidad creativa de nombrar la realidad.

h) ***ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU*** (Trabajo Manual y Artesanía Mapuche). Se trata de la valoración y del aprender a hacer manualidades, que tienen símbolos, formas, coloridos y contenidos propios de la tradición cultural y de la vida doméstica Mapuche. En general se trata de actividades que concilian el arte, la vivencia doméstica familiar y la tradición oral del aprendizaje artesanal Mapuche.

Tradicionalmente el arte y la artesanía mapuche utiliza 04 materiales diversos y que son consuetudinarios en la cultura mapuche y que están disponibles en el Ixofij Mogen del territorio Lafquenche: ***la lana*** **de oveja** (que es la base de la elaboración de prendas para el abrigo humano); ***la madera y las fibras vegetales*** (que es la base de elaboración de utensilios domésticos: fuentes, instrumentos de labranza,

> canastos y bandejas tejidas); ***la greda*** **o tierra arcillosa** (base de la elaboración de utensilios para la elaboración de alimentos y depósitos de líquidos); y ***la plata, el cobre, piedras de colores u otros minerales disponibles o accesibles en el mercado local próximo*** (principalmente para la elaboración de joyas y utensilios para comer).

Por último, ésta Matriz orienta la elaboración de los Planes y Programas de cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de formación que organizaba a la Escuela Básica Comunitaria. Esta escuela está organizada en torno a 04 Ciclos de Aprendizaje: Inicial (Pre-básico, 1º y 2º básicos); Intermedio Bajo (3ero y 4to básicos); Intermedio Alto (5to y 6to básicos) y de Profundización (7mo y 8avo básicos).

Para los tres primeros Ciclos, cada uno es atendido por un/una docente mapuche y un/una docente colaboradora también mapuche; y para el Ciclo de Profundización que es atendido por un/una docente que es apoyado/a por los/las demás docentes que tengan mención en las 04 asignaturas obligatorias mínimas del Plan Nacional Oficial.

Todas estas características de la Matriz, la transformaron en la carta de navegación para nuestra continuidad del trabajo de construir el Curriculum de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche.

Según el corolario de esa Matriz Curricular, la que era explicada por el Lonco y por el Director de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, como un primer e histórico producto curricular mapuche elaborado colaborativamente por los docentes de la Escuela; los miembros de la Comisión de Educación de la Escuela[29] y los académicos que apoyábamos esa elaboración. La Matriz era reconocida como un producto comunitario educacional y en cuanto tal, una guía curricular que debía orientar toda la educación que impartiera la Escuela.

Aquí es importante destacar que la Matriz es visualizada como una guía doctrinaria de la construcción curricular comunitaria mapuche y no como un instrumento técnico-instrumental funcional sólo para elaborar Planes y Programas de Estudio.

[29] La Comisión de Educación de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE fue creada en el año 1995, cuando la Comunidad de Llaguepulli se hace cargo de su gestión y se genera como instancia de asegurar la identidad cultural de la escuela y como representación de la autonomía comunitaria mapuche frente al Ministerio de Educación Nacional. Su constitución actual es un Presidente/a designado/a por la Asamblea Comunitaria, 04 miembros elegidos por funciones específicas por la Asamblea de Padres y Apoderados de la Escuela, el Director de la Escuela, un representante de los/las docentes y 02 representantes de los exalumnos/as.

Sin embargo, para la elaboración de esta Matriz se siguió funcionando como una Comunidad de Aprendizaje donde se iban alternando los roles de docente/Aprendiz según el componente de elaboración de la columna que la constituía; así en las dos primeras columnas fueron los docentes de la Escuela los que asumieron el rol de enseñantes y en las columnas tres y cuatros fuimos los académicos participantes, los que protagonizamos su elaboración. Pero siempre funcionando como una comunidad de aprendizaje entre educador/educando y Educando/Educador.

4) La elaboración de los Planes y Programas de Estudios propios.

Para la elaboración de cada Plan de Estudio por Ciclo de Escolarización y de los Programas que se derivaban de ese Plan, por ámbito autóctono o sector nuevo de Aprendizaje, se definieron los equipos responsables para cada ámbito nuevo. Estos equipos estaban constituidos por un/una docente de la Escuela Básica Comunitaria, que asumía la coordinación del trabajo curricular; los estudiantes de pedagogía y antropología en proceso de elaboración de sus trabajos finales de graduación y que asumían la tarea de llenar los formularios correspondientes normados por el Ministerio de Educación y; como asesor técnico político de la elaboración curricular, alguno de los académicos involucrados en el Proyecto o el Lonco y el Director de la Escuela Comunitaria.

Lo importante de estos equipos es que siguieron funcionando como comunidades de aprendizaje en que todos re-formulaban su identidad de educadores: los docentes de la Escuela afirmándose como profesionales del currículo y los estudiantes de pedagogía y de antropología asumiéndose como educadores/curriculistas situados. Pero todos/as como educadores/educandos del Curriculum.

4.1.- El diseño y elaboración de los Planes de Estudio.

El diseño de Plan de Estudio que se usó en esta elaboración fue el establecido por el Ministerio de Educación para definir los Planes de Estudios Oficiales y desde el punto de vista metodológico, adecuamos nuestra visión estratégica de investigación acción a las orientaciones interactivas de la Antropología Aplicada Interactiva del Sur, generada en la Escuela de Antropología de la Universidad Católica de Temuco. Esta adecuación metodológica significó que las reuniones de cada equipo se instalaban como conversaciones y reflexiones en que cada uno de los

participantes era aprendiz y protagonista de ese ámbito de aprendizaje ancestral.

Según este refuerzo metodológico, los planes y programas de estudios en construcción debían tener como protagonistas a los docentes y directivos de la Escuela Básica Comunitaria y los estudiantes de pedagogía y de antropología eran ayudantes de los equipos docentes y re-aprendices de su perfil profesional en formación.

Por tanto, la matriz que se utilizó para el diseño de cada Plan de Estudio, adopto el carácter de un "Plan de Orientaciones Pedagógicas Generales" diferenciadas para cada Ámbito y para cada Ciclo de Formación; y de acuerdo a una carga de horas lectivas presenciales y de trabajo en casa de los/las estudiantes. Tal como señalamos anteriormente, los Planes de Estudios se organizaron como Matrices de Orientaciones Pedagógicas Generales para cada ámbito de aprendizaje nuevo. Estas "Orientaciones Generales" tienen un triple propósito:

- En primer lugar, fijar la intencionalidad y las características que deben asumir los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje y para cada Ciclo de Formación;
- En segundo lugar, ayudar a los/las docentes que asumen la tarea de organizar en el aula los Programas de Estudio, para la formación que deben impartir y los énfasis que deben colocar en ese ámbito y en ese Ciclo; y
- En tercer lugar, en el supuesto que se incorporen nuevos/as docentes mapuche a la escuela, que no participaron de esta construcción curricular, la lectura y análisis que haga de estas Orientaciones Generales y de los Programas de Estudios específicos, le permitirán auto-instruirse en la propuesta curricular propia.

Para visualizar el carácter "orientador del Plan de Estudio" su Matriz se organizó en 4 Columnas y un encabezamiento con el nombre del ámbito de aprendizaje y el Ciclo de formación al que se destinaba el aprendizaje. Las columnas identificaban los Objetivos Generales del Plan de Estudio (Primera Columna); Principales temas o contenidos que debían desarrollarse en cada uno de los Ciclos formativos (Segunda Columna); Orientaciones Didácticas Generales por Ciclo (Tercera Columna) y en la Cuarta Columna. "Principales Indicadores de Evaluación".

Estas Orientaciones Generales que se señalaban para cada uno de los 08 ámbitos autóctonos Mapuche Lafquenche, se diseñaron gradual y progresivamente para cada uno de los Ciclos de Formación en que se organizaba la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.

4.2.- Diseño y elaboración de los Programas de Estudio.

Los "Programas de Estudios por Ciclos Escolares", los detallamos en su estructura formal según las disposiciones legales que exigía el Ministerio de Educación.

En este proceso se involucraron voluntarios mapuches de la Comunidad, que les interesaba colaborar en la construcción de sus propios planes y programas de estudios, proceso que les permitía a su vez actualizar los conocimientos ancestrales y el sentido comunitario mapuche de las prácticas educativas consuetudinarias.

Por su lado, los estudiantes de pedagogía y de antropología que estaban terminando sus estudios académicos de pregrado, y los asesores curriculares no mapuche (académicos de la UMCE y de la Universidad de Concepción) aprendíamos los sentidos holísticos de la cultura mapuche y situábamos nuestro conocimiento técnico científico en un contexto de realidad que nos provocaba en nuestro desempeño académico y profesional, en los espacios institucionales a los que pertenecíamos.

En este largo proceso interactivo de construcción curricular se fueron sumando otros académicos chilenos de otras Universidades Regionales, ubicados en Temuco, Valdivia y Villarrica, principalmente. Sobre todos como especialistas de un ámbito autóctono que nos ayudaban a comprender la precisión conceptual en MAPUDUNGUN y su equivalente en la expresión científica del Castellano.

Estos equipos interactivos e interétnicos fueron los que elaboraron el Curriculum Crítico Emergente de Llaguepulli; fueron estos grupos integrados los que realizaban la investigación socio-cultural de los contenidos de cada ámbito de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y los que iban organizándolos por Ciclos de Formación, dándole la gradualidad y la progresión del aprendizaje que los niños y las niñas mapuche, traían desde la tradición familiar formativa mapuche. La investigación interactiva recogió y sistematizo las textualidades relatadas, definidas y registradas en la memoria oral de las autoridades comunitarias y de cada miembro de esa comunidad, cuyo trabajo cotidiano en la comunidad se vinculaba más estrechamente con cada ámbito ancestral.

Así los/as artesanos/as orientaban en el ámbito ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU (Artesanía y Manualidades); el MACHI, la Persona comunitaria encargada de la Huerta Medicinal y la dueña del Restaurante Autóctono de Llaguepulli, se relacionaban con los ámbitos: IXOFIJ MOGEN (Biodiversidad natural y comunitaria) y el KUME MOGEN (Salud y Nutrición mapuche); el MACHI, las personas sabias y

ancianas de la comunidad (Papay y los padres del Lonko) con los ámbitos AMULEPE TAIÑ MOGEN (Historia y Cultura Mapuche), AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW (Visión del tiempo y el espacio) y MAPUCE FEYENTU KA WENUMAPU (Espiritualidad y Cosmología Mapuche); el Lonko y el Director de la Escuela para los ámbitos RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN (Pensamiento y comunicación mapuche) y AUKANTUN EGU PURUN KA AYEKAN (Deporte, recreación y actividades recreativas comunitarias).

Una vez sistematizadas las textualidades mapuche se procedió a transcribirlas a los formularios de Programas de Estudios normados por el Ministerio de Educación, pero en este caso para crear los Currículos Emergentes para cada ámbito cultural mapuche.

La estructura formal de organización de los Programas de Estudios, para cada ámbito y Ciclo de Aprendizaje, se adoptó el tipo de presentación formal de los Programas de Estudios Oficiales que usa el Ministerio de Educación en Chile. Así cada Programa quedó estructurado de la siguiente manera:

a) Nombre del Programa en el ámbito de aprendizaje específico y por Ciclo de Formación, en forma Bilingüe (Mapudungun y Castellano).
b) Propósito del Programa que fija la intencionalidad que se le da a ese ámbito y para ese Ciclo.
c) Nociones Básicas y principales contenidos temáticos del Programa para ese Ciclo. Estos contenidos se definen en MAPUDUNGUN.
d) Unidades de Aprendizaje por Semestre. Cada Unidad tiene los siguientes componentes: nombre temático de la Unidad, Objetivos de Aprendizaje con sus respectivos contenidos en Mapudungun, Indicadores de Evaluación de cada objetivo y Orientaciones Didácticas para el tratamiento de la Unidad de Aprendizaje en el aula. Se procuró describir 02 Unidades de Aprendizaje por Semestre y cada Unidad subdividida en 04 Objetivos de Aprendizaje, que tiene su correlato en los indicadores de evaluación.
Los objetivos de aprendizaje se definían según la lógica de progresión inclusiva del niño o la niña mapuche a su vida familiar y comunitaria, por tanto, desde la mirada integral del aprendizaje cada objetivo apuntaba diferencialmente al logro valórico, cognitivo y del saber hacer de cada estudiante.
e) Además, cada Unidad de Aprendizaje tiene un Objetivo de Aprendizaje Transversal que pone el acento a los aspectos

valóricos y actitudinales que deben lograr los/las estudiantes mapuches de ese Ciclo Escolar.

f). También se hace una estimación de horas presenciales de clase semanal que va a ocuparse para el desarrollo de esa Unidad y los énfasis metodológicos/didácticos y actividades de aprendizaje que se desarrollarán en esa Unidad de Aprendizaje.

g) Cada Programa de Estudia explicita los indicadores y las estrategias de logros de aprendizaje integral que deben alcanzar los/las educandos/as en esa Unidad de Aprendizaje; para ello los objetivos de la Unidad deben facilitar la determinación de indicadores específicos para cada Unidad de Aprendizaje.

Una vez que el grupo de trabajo terminaba la elaboración del Plan y de los Programas de Estudios para cada ámbito de aprendizaje, se presentaban a la Asamblea de la Comunidad Educativa de la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE y ahí se corregían y se aprobaban las nuevas propuestas curriculares. Se trataba de Asambleas dirigidas por el Presidente de la Comisión de Educación y por el Director de la Escuela y de viva voz se señalaban las correcciones que había que realizar en esa propuesta borrador. Para asegurar estas correcciones se nombraba una Comisión Redactora con docentes y miembros de la Comunidad, donde los estudiantes y los académicos quedábamos excluidos.

Toda esta construcción curricular se terminó de elaborar en mayo de 2016 y el Documento con la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios se entregó a la Secretaría Regional de Educación de la Araucanía, en Setiembre de ese mismo año.

Para lograr toda la elaboración anterior, diseñamos la estrategia de reclutar estudiantes de pedagogía y de antropología en proceso de términos de sus estudios de graduación, los capacitamos en la Matriz, la metodología y en las actitudes de acompañamiento de los discursos y de las prácticas de los docentes mapuches, constituyendo equipos integrados interculturales que se encargaron de elaborar los nuevos planes y programas por cada sector de aprendizaje ancestral.

5) La revisión y aprobación de la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios para la Escuela KOM PU LOF, por las autoridades y especialistas curriculares de la Secretaria de Educación de la Araucanía.

Uno de los procesos más demorosos, contradictorios y complejos que nos tocó vivir y en muchos momentos observar parapléjicamente, fue este proceso de discusión entre los actores educacionales Mapuche Lafquenche y los técnicos y especialistas en Curriculum "Intercultural", del Ministerio de Educación. Presenciamos en vivo y en directo la confrontación de dos racionalidades opuestas de concebir la Educación y el Curriculum.

Muchas veces nos tocó intermediar en la discusión, solicitando que los negociadores interactuaran tratando de entenderse en un propósito común: tener una educación de más calidad para los niños y las niñas mapuche Lafquenche y de reconocimiento y respeto a la autonomía mapuche de la Comunidad Lafquenche de Llaguepulli.

El documento que centró esta larga discusión fue un "Informe Técnico Curricular" elaborado por una Comisión de la Secretaría de Educación Regional y con expertos curriculares del Ministerio Central (en total 08 "especialistas", algunos de ellos mapuche) que objetaban aspectos de corrección formal y hasta visiones técnico-políticas de la propuesta Mapuche Lafquenche. En total eran 49 observaciones imperativas, es decir, que debían ser realizadas en la nueva versión de la propuesta. De estas observaciones la comunidad de Llaguepulli aceptó sólo 12: 04 de formas (aplicar de manera más normativa los instrumentos de Planes de Estudio y de descripción de los Programas propios); otras 04 de adecuación de la propuesta a las exigencias de la Normativa del Curriculum Oficial (por ejemplo, la inclusión de alguna taxonomía de los objetivos de aprendizaje, que centrara la progresión de logros cognitivos y la evaluación de resultados) y 04 de fondo pero que solicitaban discutirlas, todas relacionadas con la aplicación del MAPUDUNGUN o del MAPUZUGUN en la nominación de los ámbitos de saberes ancestrales[30]).

Después de 01 año y medio de discusiones, el Consejo Regional de Educación Nacional, logró aprobar la propuesta curricular de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli, los que están siendo

[30] El MAPUDUNGUN es la expresión general de la lengua Mapuche, pero hay nominaciones o énfasis lingüísticos del MAPUDUNGUN que adquieren connotaciones territoriales distintas y esto es reivindicado por las comunidades Lafquenche, que prefieren hablar de MAPUZUGUN.

aplicados en la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli, desde marzo de 2018.

Esta etapa fue la más difícil para los directivos comunitarios, las autoridades educativas y docentes de la escuela de entender y de someterse a sus directrices legales, sin embargo, hicieron el esfuerzo y desde el año 2016 y hasta marzo de 2018, estuvieron acogiendo la lógica curricular ministerial, reemplazando algunas exigencias técnicas con propuestas pedagógicas propias y acordando procedimientos de gestión de responsabilidad comunitaria.

Así se desarrolló el proyecto que lo elaboramos interactivamente en el Taller de enero de 2011 y que culminó en marzo de 2018, con la autorización legal del Consejo Regional de Educación para que la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE comenzara a aplicar en el Ciclo Inicial de la escolaridad de esta escuela (Pre-básica, 1er y 2do grados escolares) los Planes y Programas de Estudios propios.

En lo que sigue de este texto queremos mostrar lo que, a nuestro juicio, son los logros o beneficios fundamentales de este trabajo que duró 08 años, en la perspectiva del aprendizaje interactivo del respeto a la legitimidad de cada grupo de actores, así como los sentidos relacionales que esta experiencia curricular tiene para una justicia social emancipadora.

Reflexiones finales

Queremos mostrar 4 énfasis de esta elaboración que son claramente propias de un proyecto que avanza en la justicia social del pueblo Mapuche Lafquenche, desde una perspectiva intercultural y descolonizadora:

1) Durante toda la experiencia hubo una co-responsabilidad de enseñar y aprender mutuamente en el proceso de construcción curricular Mapuche Lafquenche. Los académicos nos transformábamos en aprendices de los saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y nos educábamos al escuchar a los/as diversas autoridades y docentes mapuche Lafquenche, en sus descripciones y definiciones de su vida comunitaria ancestral; y ellos aprendiendo de nuestras ejemplificaciones teórica y en el uso crítico de los formularios ministeriales, en los cuales debíamos instalar los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias pedagógicas mapuche que debían ser parte de la propuesta curricular autóctona y originaria.

Se trataba de una construcción interactiva en que cada uno de los actores participantes aprendíamos y nos respetábamos en nuestros respectivos roles curriculares. Pero además estaba el principio del reconocimiento justo del saber de cada uno de los miembros del proyecto. Es decir, no sólo había el reconocimiento de la legitimidad del otro, sino que además el sentido de justicia social que tenía el pueblo mapuche de tener su Curriculum propio, para sus niños y niñas comunitarias.

2) En esa visión de justicia social en el Curriculum propio Mapuche Lafquenche, requeríamos ampliar la consideración e inclusión de otros componentes curriculares no tradicionales ni técnicos instrumentales, que están en la teoría del diseño curricular clásico. De esta manera valoramos otras fuentes emergentes propias de la tradición mapuche y otros ejes del conocimiento que son variables importantes del desarrollo humano integral y holístico del ser mapuche.

Entonces, el Curriculum no podía seguir reducido al conocimiento enseñado/aprendido en los Planes y Programas de Estudios Oficiales del Estado de Chile y en los textos escolares que apoyaban esos programas, sino que aprender de la realidad familiar y comunitaria cotidiana, aprender de la incorporación activa del internet y los diversos aparatos digitales que bien manejan los/as educandos/as mapuche Lafquenche, aprender de la diversidad cultural y social, en armonía de vida con la biodiversidad natural; y, sobre todo, de las capacidades, intereses y habilidades mapuche, transformándose en estrategias holísticas de su educación.

En la tradición formativa mapuche hay 04 componentes que constituyen el proceso educativo-familiar: el KIMUN (o conocimiento histórico-cultural ancestral); el AZ MAPU (o valores que constituyen al ser del hombre y la mujer mapuche); el IXOFJI MOGEN (o Biodiversidad natural y cultural); y el RAKIZUAM (o Pensamiento Mapuche, estructuralmente vinculado al aprendizaje del MAPUDUNGUN).

3) En tercer lugar, valorar la emergencia/ocurrencia y la curiosidad del/la educando/a mapuche. Los niños y las niñas mapuche perdían en la escuela básica comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE su identidad histórica y cultural y se encontraban confundidos/as en la negación de su realidad natural y cultural aprendida en su vida familiar y comunitaria, pero donde lo que aprenden de la escuela no tiene que ver con esa identidad.

Lo justo social y culturalmente para los niños y las niñas mapuche es que su escuela y el Curriculum respondan y reafirmen su identidad familiar y comunitaria. Mediante este Curriculum Crítico Emergente Autóctono se rompe con la ambigüedad formativa y se produce la inclusión armónica de su ser comunitaria con la pertenencia diferenciada a la sociedad nacional chilena.

Siempre el niño y la niña mapuche va a descubrir su doble pertenencia cultural (la mapuche Lafquenche y la chilena) pero desde su afirmación lingüística y su identidad cultural ancestral; con lo cual procuran encontrar el sentido de realidad y de aplicabilidad a su vida personal, familiar y comunitaria de lo aprendido.

4) Por último, y en cuarto lugar, al abrir la construcción del horizonte posible del ser mapuche Lafquenche, en su inclusión diferenciada a la sociedad nacional, su potenciación como ciudadano crítico a la manera de hacer política que tiene la clase dirigente chilena, sin duda que van a contribuir a un desarrollo humano más justo, digno y de mayor equilibrio y respeto a la biodiversidad natural y cultural nacional, haciendo más igualitario y sostenible nuestro futuro compartido.

Pero, además, este modelo originario de Curriculum Crítico Emergente, se está constituyendo en toda la Región de la Araucanía en un referente para una educación de calidad y autónoma para el pueblo nacional mapuche.

Pues bien estos 04 énfasis muestran la justicia social que se dio en el proceso de construcción del Curriculum crítico emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, se adscribe a la ampliación del trabajo emancipador popular, que lo vemos posible en el ámbito local, tal vez todavía restringido al sector educacional mapuche, pero la lucha para que del contenido de esta experiencia, sea un aporte al proyecto político-social de liberación y autonomía soberana del WELLMAPU de la Araucanía, todavía hay que analizar y trabajar.

Hay algunos vínculos y discusiones que los diversos sectores mapuches están teniendo, pero todavía es un largo camino para potenciar ese cambio, que sin duda sería avanzar a una justicia social que anhelamos en la convivencia nacional y/o latinoamericana, entre los pueblos originarios y las sociedades nacionales que los incluyen.

Bibliografía

Durán, T. y otros. (2014). Antropología desde el Sur. Obras Escogidas. Ediciones Universidad Católica de Temuco. Colección Cátedra Fray Bartolomé de las Casas, Temuco, Chile.

Dussel, E. (2012). Para una Ética de la Liberación Latinoamericana. Editorial Didáctica, 03 Volúmenes, Buenos Aires, Argentina.

Dussel, E. (1974). Método para una Filosofía de la Liberación, Editorial Salamanca, España.

Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2016). Planes y Programas de Estudios propios de la Escuela Básica Particular Subvencionada "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe". 05 Volúmenes, Edición Digital, presentados al Consejo Regional de Educación de La Araucanía. Temuco, Chile.

Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2015). Proyecto Educativo Institucional. Edición Digital; Llaguepulli, Comuna de Teodoro Schmidt, Región de la Araucanía, Chile.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Ediciones, México.

Pairican Padilla, F. (2019). "La disputa por las identidades bajo la comunidad imaginada chilena" En: Le Monde Diplomatique, Edición Chilena, Año XX, Número 211, octubre 2019; pp. 6 y 7.

Pairican Padilla, F. (2014), Malon la Rebelión del movimiento Mapuche. Pehuén Editores, Santiago (Chile).

Pinto Contreras, R. (2008). El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección Lecciones. Santiago, Chile.

Pinto Contreras, R.; Calfuqueo, Jorge, Painequeo, Hugo; Alejandra Silva M.; Froilán Cubillos A. y Roberto Berrios (2011). Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE Nº82, Chile. Diseño de la Matriz Curricular. Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli. Santiago, noviembre de 2011.

Pinto Contreras, R. y Jorge Osorio Vargas (2014). Pedagogía Crítica para una Educación Pública y transformativa en América Latina. Derrama Magisterial Ediciones, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina. Lima, Perú.

Pinto Contreras, R. (2018). Educación entre Adultos. El Adulto como protagonista de su formación. Editorial UPLA, Valparaíso, Chile.

Pinto Contreras, R. (2021). Cosmovisiones Populares para la Pedagogía Crítica, Liberadora y Transformadora Latinoamericana.

Polisemia de visiones y prácticas populares. Editorial Latinoamericana, Santiago, Chile.

Saavedra, A. (2006). Las transformaciones de la población Mapuche en el siglo XX. Ediciones GIA, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Samaniego, A. y Ruiz, C. (2007). Mentalidades y políticas wingka: pueblo Mapuche entre golpe y golpe. Colección América, Ediciones CSIC, USACH, Santiago (Chile).

CAPÍTULO IX

Irrupción de nuevos paradigmas en el ámbito de la interculturalidad crítica y la decolonialidad en América Latina: el caso venezolano de los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I)

Víctor González Ñáñez
Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI), Caracas, Venezuela.
Dr. en Historia (PNFAH-UNEARTE), Caracas, Venezuela.

Irrupción de nuevos paradigmas en el ámbito de la interculturalidad crítica y la decolonialidad

Resumen

Las reiteradas denuncias o reclamos de los propios pueblos indígenas, sus líderes, los antropólogos y de reconocidos cientistas sociales críticos sobre las consecuencias de mantener ininterrumpidamente las modalidades tradicionales, etnocidas y asimilacionistas del sistema educativo que se aplicaban sin distinción –a hablantes de español e indígenas- que acudían a los espacios escolares, obligó al Estado venezolano a legislar y reflexionar sobre la imperiosa necesidad de cambiar o modificar las experiencias para enseñar sus idiomas, así como también, ajustar los contenidos curriculares de acuerdo con las tradiciones orales de los pueblos originarios. Particularmente, en el caso venezolano, después de la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999, se dio inicio al proceso de sistematización del Proyecto Educativo por Pueblos Indígenas (P.E.P.I), en la población Wayuu del Estado Zulia, Venezuela. Como proyecto, constituye un modelo orientador, emergente, novedoso y genuinamente intercultural y decolonial de Educación Propia u originaria de la extensa región latinoamericana.

Aproximación a la Problemática Objeto de Estudio

La problemática que se aborda en el título del presente estudio no es ajena para quienes han seguido de cerca las dinámicas de los

movimientos sociales, culturales y educativos en América Latina y mucho menos, para la población estudiosa de Venezuela. Hoy presenciamos, como las redes sociales o los colectivos periféricos y movimientos sociales indígenas y afrodescendientes que habían sido ignorados por el sistema mundo-colonial, han venido irrumpiendo y ocupando espacios o posiciones nunca antes imaginadas. Se reprimían las diferencias de amplios sectores híbridos y se dejaban por fuera regiones, lugares, pueblos originarios y culturas. Se construía un dispositivo de poder fundamentado en una lógica binaria mediante el cual al "otro" se le ignoraban sus diferencias[31]. A los sujetos de estas regiones se les trataba como inferiores; se les ligaba a un proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas legitimadas por el conocimiento; además de considerárseles incapaces de un pensamiento superior. Surgen, entonces, estos sujetos sociales que reivindican su lugar en el mundo[32].

Ahora bien, si hay algo que aún se observa cuando se revisa la fundamentación y orientación histórica de los sistemas educativos implementados o desarrollados para los pueblos indígenas de América Latina: problemática que será objeto de este estudio, ha sido la visión clasista, alienante y hegemónica proveniente de las políticas centrales e integracionistas de los Estados que los dirigen. Cabe destacar, que dichos sistemas educativos hasta no hace poco habían estado anclados a las tomas de decisiones de funcionarios, quienes, para referirse a ellos, mantenían esa concepción de exclusión de sus pueblos originarios. De hecho, para referirse a los pueblos indígenas utilizaban expresiones tales como: "el indio debe civilizarse", como si fueran carentes de civilización o "integrarse a la vida nacional"; lo cual significaba dejar de ser indígena,

[31] Podría afirmarse que esta situación no ha cambiado en tiempos de globalización. Así lo sostiene Santiago Castro Gómez cuando afirma que dicha crisis "ha tomado otras formas en tiempos de globalización, sin que ello implique la desaparición de ese mismo sistema-mundo. Para Castro Gómez, "la actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias y que, por tanto, la afirmación celebratoria de éstas, lejos de subvertir al sistema, podría estar contribuyendo a consolidarlo". Véase Castro Gómez, S, Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del "otro**"**. En: **Revista Virtual Iberoamericana en Ciencia Tecnología y Sociedad**, vol. 6, n° 17.

[32] Para el investigador Carlos Walter Porto Gonçalves: "Hoy es posible confrontarnos con la emergencia de matrices de otras racionalidades, tejidas a partir de otros modos de hacer, pensar y sentir, sea en América Latina, África o Asia". Cfr. Porto Conçalves, C; **Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina**. **Geografía de los movimientos sociales en América Latina**, Caracas, Venezuela: Ediciones IVIC, 2009.

abandonar su identidad, su especificidad y convertirse en criollo, hablar y escribir sólo en castellano.

Un caso ilustrativo ocurrió en la República Bolivariana de Venezuela de los años 60, donde muchas niñas y niños indígenas eran llevados reiteradamente a la fuerza y contra la voluntad de sus padres a las misiones religiosas, donde se les mantenían alejados de sus familias, se les obligaba a trabajar largas horas y se les prohibía hablar sus idiomas.

Ahora bien, las denuncias o reclamos de los propios pueblos indígenas, sus propios líderes, de los antropólogos y los cientistas sociales críticos, sobre las consecuencias de mantener ininterrumpidamente las modalidades tradicionales, etnocidas y asimilacionistas del sistema educativo que se aplicaban sin distinción –a hablantes de español e indígenas- y a toda la población estudiantil que acudía a los espacios escolares, hizo que las autoridades del Estado venezolano (así, lo determinan la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 y la Ley Orgánica de Educación de 2009) reflexionaran sobre la imperiosa necesidad de cambiar o modificar las experiencias para enseñar sus idiomas. Para ello, las políticas de enseñanza y los contenidos curriculares debían ser ajustados de acuerdo con sus auténticas tradiciones milenarias y patrones de vida de sus pueblos originarios; aquéllas que inspiraran el espíritu de las nuevas corrientes del pensamiento indígena.

Es notorio el cuadro de las profundas desigualdades que se gestaron en tiempos pasados como consecuencia de las disparidades existentes entre la población indígena y la no indígena y entre los propios pueblos indígenas, así aparece registrado en el Informe de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2005). Un aspecto fundamental a considerar en la discusión sobre los pueblos indígenas en América Latina ha sido su invisibilización en los censos de la población y vivienda.

En Torno a la Discusión Teórica sobre Interculturalidad

El término "Interculturalidad" aparece como un concepto multidimensional, con muchas connotaciones; no puede confundirse con un término descriptivo. Es multidimensional, pues se sitúa simultáneamente como perspectiva ética, filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica. Para la pensadora Catherine Walsh (2009), la Interculturalidad es "la posibilidad de diálogo entre las culturas". Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes […] en otro ordenamiento social. *(Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004).*

Por su parte, para López (2001) la discusión sobre la interculturalidad en la región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana. Al respecto, este autor señala: "fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas" (p.23).

La interculturalidad se avizora no ya como asimilación ni la integración que en el discurso político latinoamericano se constituyeron en verdaderos sinónimos, sino la articulación entre sociedades y pueblos distintos que componen un mismo país desde una perspectiva de reconocimiento y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística. Como perspectiva, su lógica se construye desde la diferencia colonial.

Por otra parte, en lo que se refiere a la utilización del término "Interculturalidad" es importante destacar, que toda la producción bibliográfica analizada, así como los testimonios de los/as entrevistados/as de los diferentes países, fueron unánimes en afirmar que el término "interculturalidad" surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena. Al respecto, López-Hurtado Quiroz señala lo siguiente:

> Esteban Emilio Mosonyi y Omar González Ñáñez, dos lingüistas antropólogos venezolanos, son los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 70, para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los indígenas arahuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela. (Hurtado Quiroz, 2007, p 15)

Ahora bien, para los fines de la presente investigación asumimos aquí, la perspectiva denominada "interculturalidad crítica*",* que propone Walsh (2010). Desde esta perspectiva, la autora no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, "de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores" (Walsh, 2010, p. 78).

De acuerdo con esta lógica, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Para Walsh, dicha perspectiva "Apuntala y

requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, C. 2010, p.78).

En síntesis, para esta pensadora, la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. No obstante, cabe resaltar que en caso de la República Bolivariana de Venezuela se dieron pasos constitucionales desde el marco político. Un ejemplo de ello, ha sido la inclusión en la CRBV del Proceso de Municipalización en las entidades federales donde hay mayoría de población indígena.

Asimismo, para la problemática de estudio son de enorme interés las ideas sobre la Interculturalidad que expone el investigador Luis Alberto Artunduaga (1997, p. 38). Así lo expone el autor:

La interculturalidad como proceso, y como principio de la etnoeducación y de la democracia, implica tener en cuenta elementos de trascendental importancia:

> **El respeto cultural**. No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.
> **La tolerancia cultural**. Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.
> **El diálogo cultural**. A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.
> **El enriquecimiento mutuo**. La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad.

Por su parte, el investigador de este estudio considera, que en las siguientes palabras puede simplificarse la dirección o racionalidad que subyace en el contenido de la perspectiva denominada Interculturalidad crítica: “No se trata de tener derechos a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes”.

Educación Intercultural Bilingüe

La discusión sobre Interculturalidad demanda pensar el problema desde el ámbito de la educación. En lo que refiere a su aplicación a la

educación, es necesario destacar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una construcción teórica y metodológica criolla.

Es decir, no indígena, para reproducir en el aula de manera escolarizada la educación tradicional indígena tratando de reproducir y respetar los patrones educativos originales, pero administrados por la sociedad hegemónica, o por el llamado Estado Docente.

Es la denominada en Colombia Etnoeducación o la Educación Formal u Oficial que es la educación hegemónica occidental e impuesta. Bajo el régimen de la EIB los pueblos indígenas no tienen el control o la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales (vistos como recursos) que son necesarios para formular y realizar un propósito social, la cual tiene implícita una dimensión política relacionada con la mayor o la menor capacidad que tiene ese grupo subalterno para el ejercicio del poder.

Esto último está vinculado con la teoría de control cultural que en 1983 aportara el destacado antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla. Al respecto, el control sobre estos grupos les impide la capacidad de tomar decisiones y expresarse, pues están sujetos o subordinados a las del grupo cultural dominante: la cultura impuesta**.**

El caso específico de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe implementada en el sistema educativo de los pueblos indígenas de Venezuela, arrojó tres grandes fallas:

Primero, No contempló en su redacción la "obligatoriedad" del uso de los idiomas indígenas en la Escuela Intercultural Bilingüe (EIB).

Segundo, no llegó a formar parte del sistema educativo como tal, sino que pasó a depender de una instancia ministerial conocida como la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), la cual no logró articular sus competencias con el resto de la institucionalidad, debido en buena medida a la concepción discriminadora y racista que caracterizaba a las políticas educativas y a la mayoría de funcionarios del Ministerio de Educación de aquel tiempo.

Tercero, el sistema educativo venezolano, desde esta misma perspectiva, no aceptaba la idea de que los indígenas fueran portadores de conocimientos, artes, ciencias y pedagogías propias.

Hacia una genuina Interculturalidad Crítica

Dos investigadores críticos han manifestado opiniones semejantes en lo se refiere a la necesidad imperiosa de implementar una genuina Interculturalidad Crítica en el sistema educativo para los pueblos indígenas de la región: El destacado antropólogo Esteban E. Mosonyi

(2014, p. 7), lo explica de esta forma: "Ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no se comienza con la afirmación de que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio". Por su parte, Catherine Walsh afirma que:

> La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (Walsh, 2010, pp. 77-78).

Cambios y Transformaciones Curriculares en la Educación Venezolana

En el marco de los avances y transformaciones curriculares que en la actualidad tiene lugar en la educación venezolana, la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), el reconocimiento de los derechos sociales, políticos, económicos, culturales: y lingüísticos de los pueblos indígenas, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 (CRBV), así como el reconocimiento pleno de la diversidad cultural; se hace impostergable la sistematización del proceso de construcción de los proyectos educativos indígenas, el cual implica un proceso de encuentro de cada pueblo indígena con su acervo pedagógico ancestral, integrado y articulado a través de la interculturalidad, con los aportes de las demás culturas constitutivas de la venezolanidad. Aspecto relevante en los avances que fortalece la educación indígena e intercultural bilingüe en el país, donde participan más de 34 pueblos indígenas diferenciados en sus culturas, idiomas y ecología.

Educación Propia: ámbito natural del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe

La educación propia es el ámbito específico, natural y social del desarrollo de la Educación intercultural bilingüe (EIB) y del desarrollo endógeno, que según el pensamiento Indígena se origina en la naturaleza, la comunidad y la familia, así como en la adaptación milenaria a los ecosistemas, como referentes insustituibles de su propio desarrollo cultural. De esta forma, la educación venezolana de carácter humanista e

intercultural en un país multiétnico y pluricultural, se corresponde perfectamente con un modelo educativo por pueblos indígenas, tomando en consideración que el pensamiento bolivariano es constitucionalmente el fundamento de independencia, soberanía e integración continental de la nacionalidad venezolana.

En lo que respecta a la Educación Propia, Artunduaga (1997, p. 39) la define como: Un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Lo anterior, está estrechamente relacionado con la sistematización de la experiencia de las formas pedagógicas y metodológicas propias de los pueblos indígenas de la región. Muy en especial con el proyecto de los Nichos Lingüísticos, implementados para sustituir el preescolar convencional de corte criollo.

Los Nichos Etnolingüísticos como Modalidad de Educación Inicial

Antes se señaló, que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se establecía en su articulado los derechos colectivos de los pueblos y culturas indígenas como hecho definitivo e irreversible, lo cual se extiende igualmente a la educación indígena en sus diferentes etapas, incluyendo la educación inicial.

Según Omar González Ñáñez (2012), la mejor manera de concretar la idea de educación inicial en el seno de las comunidades indígenas sería a través de la formación de los Nichos Etnolingüísticos, administrados mediante una cogestión institucional y pedagógica entre todas y cada una de las comunidades indígenas y afro venezolanas por un lado, y las instituciones, colectivos y organizaciones indígenas y no indígenas locales, regionales y nacionales por el otro, ocupando así su sitial correspondiente a cada una de los actores y factores de la educación nacional, para el propósito específico de brindarles a los pueblos indígenas y afros una educación inicial cónsona con sus características identitarias, culturales y socioeconómicas. Ahora bien, ¿Qué se entiende por Nichos Etnolingüísticos?

El nicho Etnolingüístico es una reproducción y ampliación del hogar indígena tradicional, cuya finalidad consiste en revitalizar el idioma y la cultura ancestrales de una etnia en proceso de desarraigo, pérdida de identidad y desintegración socio-cultural.

La metodología del nicho lingüístico se basa en un contacto cada vez más estrecho y profundo entre las generaciones mayores y los niños de la misma comunidad, quienes durante los últimos años hayan tenido poco acceso a la cultura nativa y no sean hablantes fluidos del idioma propio.

De modo preferencial, el nicho Etnolingüístico se instala en una especie de casa de familia donde asume la responsabilidad fundamental una señora de edad avanzada, que domine a la perfección la lengua nativa y conozca bien la cultura correspondiente. No tiene importancia el hecho de que sea o no alfabetizada, haya recibido o no algún tipo de educación formal. Tan solo debe ser una persona criada según las normas de la antigua familia indígena y poseedora de todos sus recursos lingüísticos y culturales por vía vivencial. Cabe destacar, las reflexiones iniciales sobre los Nichos Etnolingüísticos del recordado Profesor Omar González Ñáñez (1944-2020), quien puede ser considerado uno de los más destacados impulsores de la Escuela Propia o Educación Propia del sistema educativo de los pueblos indígenas de la República Bolivariana de Venezuela.

Así lo exponía Omar González (2011): El NICHO no es un salón de clases donde van a estar los niños, No, los niños van a estar en el entorno, en la comunidad, en el barrio, los niños van a estar aquí, van a estar allá, en aquella casa. Si van al conuco o si los llevan un fin de semana a una casa; si allá hay una viejita tejiendo allí es la escuela, a aprender con la anciana que está tejiendo. Si van al conuco o los llevan un fin de semana esa es la escuela. No es la idea criolla de que tienen que estar en un local con techo de asbesto, o de zinc, muy limpio o lo que sea, pero no tenemos la escuela propia o la educación propia, esa es la educación como era antes, en tiempo de los antigüeros.

Esa es la idea. A fin de concluir la discusión sobre la propuesta de los Nichos Etnolingüísticos es importante destacar, que como estrategia propone el rescate de los valores y métodos de educación indígena propia utilizados ancestralmente por la tradición oral de los pueblos indígenas para educar y formar a sus jóvenes mediante el papel que desempeñaron y aún desempeñan los ancianos y ancianas (o antigüeros) y las madres en la formación y socialización de los niños de estas etnias. En resumen, se trata de redimensionar el proceso de pedagogía aborigen.

El trabajo dentro del nicho Etnolingüístico (es decir, al interior cultural y lingüístico de la etnia) debe ser monitoreado por un maestro hablante del idioma y preferiblemente miembro de la etnia y comunidad respectiva. Finalmente, todo el proceso debe asimismo contar con la supervisión de un etnolingüista o bien de un licenciado indígena entrenado en educación intercultural bilingüe. En 1999, un grupo de

investigadores coordinados por profesor Omar González Ñáñez desarrollaron el concepto de pedagogía aborigen y lo publicaron en la Revista Educación del Ministerio de Educación (1993); allí introdujeron una primera consideración sobre este proceso.

Consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Propia en la República Bolivariana de Venezuela

Después de ser aprobada la CRBV de 1999, se dio inicio a las reuniones con los representantes del Ministerio Popular para la Educación y las autoridades educativas de los Estados donde, según el censo de 2011, prevalecía la mayor cantidad de población indígena. En ese sentido, el pueblo Wayuu marcó la pauta para el fortalecimiento de la Educación Propia (ámbito específico, natural y social del desarrollo de la educación intercultural bilingüe) en la República Bolivariana de Venezuela. Su población se encuentra localizada, ancestralmente, en la Península de la Guajira. Este territorio puede decirse que es marcado por su peculiar división política y territorial compartida por dos Estados Nacionales que han estado relacionados por eventos históricos y sociales desde la conquista: Venezuela y Colombia La porción de tierra de la Península de Guajira que está en Venezuela ha sido dividida administrativamente en tres municipios: Mara, Páez (ahora Guajira) e Insular Padilla. A continuación, se muestran los siguientes gráficos explicativos de la población indígena de la región:

Figura 1. Localización del Pueblo Wayúu, Venezuela.

Nota: Obsérvese la ubicación del pueblo Wayúu. Tomado del Proyecto Educativo Wayúu, *Ekirajawaa Süpüla Wayuuwuaa* (p.15), publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y UNICEF.

Figura 2. Distribución estadística de los Pueblos Indígenas Del Estado Zulia, Venezuela.

Pueblo Indígena	Población	Porcentaje
Añú	11.016	3,60%
Barí	2.128	0,69%
Wayuu	285.444	93,21%
Yukpa	7.419	2,42%
Japreria	216	0,07%
Población Indígena	306.223	0,0%

Nota: Como podrá notarse, la población Wayuu es la más numerosa. Tomado del Proyecto Educativo Wayúu, *Ekirajawaa Süpüla Wayuuwuaa* (p.36), publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y UNICEF.

Fases en la Elaboración del Proyecto Educativo del Pueblo Wayuu

Para los fines de la investigación, se presenta de manera resumida las fases que se contemplaron en la elaboración del Proyecto Educativo del pueblo (P.E.P.I) Wayuu:

Primera Fase: En la primera etapa, se realizó un estudio diagnóstico situacional en torno a los saberes y conocimientos previos en las Escuelas bajo la modalidad Intercultural Bilingüe con presencia Wayuu en la región.

2da Etapa. Se estableció el marco legal que fundamenta la creación de un Proyecto Educativo enfocado en el paradigma de la Educación Propia. Se diseñó un esquema de contenidos del Proyecto educativo. Se invitó a los miembros de la mesa Departamental del Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu. ANAA AKUA'IPA del Departamento de la Guajira - Colombia con el fin de intercambiar experiencias sobre el proceso de elaboración del mencionado proyecto.

En la **Segunda Fase**

Se organizó la información y se constituyeron las mesas técnicas con los actores del Proyecto educativo Wayuu y autoridades de la Zona Educativa del Estado Zulia y se convocaron las Organizaciones indígenas wayuu, comunidades wayuu, coordinadores municipales de EIB, Direcciones municipales de EIB, docentes, investigadores.

En la fase 3, se elaboraron los instrumentos de trabajo y los formatos de validación de las experiencias.

En **la fase 4**, se validaron los enunciados provenientes del Diálogo. Cada mesa temática presentó sus conclusiones.

En la **Quinta fase**, se sistematizaron los resultados de las mesas técnicas por los coordinadores del proyecto educativo Wayuu.

La problemática planteada requirió entonces, una caracterización de la escuela que hasta los momentos no había sido elaborada. Una escuela basada en la educación propia, de emancipación endógena de los pueblos. Para ello, debió formularse una escuela que se identificara con su comunidad y que fuese construida por los pueblos indígenas y no fuera un modelo de imposición de pseudo- verdades pedagógicas en EIB.

Como históricamente ha venido ocurriendo con los pueblos indígenas de toda la región, la Oralidad para el pueblo Wayuu ha constituido la vía más expedita en el proceso de construcción del conocimiento de la experiencia y el medio físico. Estos conocimientos emergen en la práctica y socialización de cada pueblo; en este caso, de los elementos constitutivos de la cultura Wayuu: Idioma, cosmovisión, valores, historia, mitología, territorialidad, religiosidad, organización social y sistemas productivos, entre otros.

Metodología que se diseñó para el Proyecto Educativo del Pueblo Wayúu

En la metodología implementada para la elaboración de los P.E.P.I se plantearon los siguientes objetivos:

- Generar cambios en la comprensión curricular monocultural para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que, partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal.
- En el caso específico del colectivo Wayuu, desarrollar un proyecto educativo que respondiera a las necesidades de la comunidad a través de diversas estrategias dentro de su propia cosmovisión, de su educación propia, a la luz de los diferentes derechos que se han reconocido en la República mediante el cuerpo de leyes que se han sancionado a nivel de gobierno.
- Específicamente, en el caso del Pueblo Wayuu la problemática planteada debía responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué se entendía por educación propia wayuu? ¿Por qué educar dentro de la cosmovisión wayuu? ¿Para qué educar desde los principios de la

educación tradicional? ¿Cómo educar en contexto interculturales? ¿Cuándo y dónde educar dentro del paradigma de la educación propia? ¿Quiénes de la comunidad wayuu puede educar? Y ¿Qué perfil se requiere para ello?

Fines o implicaciones teleológicas para los cuales han sido diseñados los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas

A continuación, se enumeran los fines de la educación previstos en el proyecto educativo del pueblo Wayuu:

Aspectos teleológicos: Fines de la Educación

La concepción de la educación propia permite formar al hombre Wayuu sobre los conocimientos y los saberes que se tienen para enfrentar el devenir del día a día: conocimiento sobre la vida, la naturaleza, el desarrollo, la educación tradicional, la concepción de pobreza que se considera importante para lograr que la persona sortee, dentro de una diversidad de opciones, sus estrategias para la vida; la manera como se conforma el territorio y el espacio vital del pueblo: caseríos, zonas de pastoreo, ojos de agua, arroyos o manantiales naturales, cementerios, y todas las actividades que hacen posible la autonomía del pueblo wayuu en su territorio; Las formas de establecer los procesos políticos y sociales internos y La participación política en los diferentes asuntos del país.

Cabe resaltar que hay concepciones filosóficas ancestrales sobre el tiempo, la familia y la muerte que están presentes en el origen del pueblo Wayúu, que han sido plasmados en su diseño curricular educativo. La sociedad wayuu se organiza mediante clanes matrilineales, identificados por el *e'irukuu* que significa literalmente "carne" y corresponde a un número determinado de personas unidas por lazos de consanguinidad y carnal en línea materna, quienes comparten una condición social y un antepasado mítico común. En tal sentido, la familia se define a través de la carne o e'irukuu materno, es una sociedad matrilineal donde el poder político es totalmente descentralizado, las autoridades de los clanes o familias wayuu son los tíos maternos, donde cada clan es autónomo y tiene carácter totémico; es decir que los clanes están representados por un animal ancestral y un símbolo gráfico que los identifica.

Desde los orígenes, este pueblo indígena explica que los actuales animales fueron seres humanos, y posteriormente se trasmutaron, quedando cimentada en la memoria colectiva de los primeros wayuu, su relación de parentesco con el animal que representa su clan, continuada por generaciones hasta nuestros días.

Eje Pedagógico

En el proceso de enseñanza Wayuu también se toma en consideración las etapas del desarrollo evolutivo de los niños y jóvenes, los componentes curriculares, la praxis pedagógica, los subsistemas y modalidades educativas, así como también, las estrategias y políticas educativas que deben decidirse en el colectivo para conformar el proyecto educativo. En ese sentido, la cultura Wayuu se apropia de las formas de pensar y de vivir del mundo occidental para perpetuar lo propio. Un ejemplo ilustrativo de ello, aparece en el Art 125 de la Constitución Bolivariana de Venezuela de 1999, el cual establece que los indígenas ocupen espacios de poder político, antes reservados a los criollos. Es el conocido proceso de Municipalización.

3.- Eje Axiológico:

¿Cómo es el mundo con respecto a sus valores?

Los valores en el seno de la familia Wayuu mantienen la educación tradicional y sus costumbres. Es un proceso humanizador, socializador y liberador. Estos principios se hacen valer en la subsistencia, el matrimonio, el velorio, la solución de conflictos y la socialización como mecanismo de comunicación y, apoyo mutuo. Al respecto, es muy importante la presencia de las abuelas Wayuu, pues constituyen las fuentes principales de la historia de las generaciones de una familia, del clan o E´irrukuu. La abuela es la depositaria de las tradiciones, los valores y normas de conducta.

Ahora bien, si hay algo que se destaca en la educación propia Wayúu es el fortalecimiento de la Interculturalidad. La trasmisión oral de la Educación Propia Wayuu contempla la enseñanza de los valores más importantes visualizados en el contexto sociocultural del pueblo. Los valores aquí son presentados en base a una definición y cómo ellos pueden desarrollar lineamientos en la educación propia. En la cultura wayuu los valores pueden ser clasificados en dos dimensiones: la dimensión espiritual y la dimensión social que, a su vez, se engranan con las dimensiones del Ser.

Las prácticas socioculturales se cumplen mediante el proceso evolutivo de la Educación Propia (Enseñanza de la Mujer, abuelas y ancianos del pueblo Wayuu, entre otros miembros).

Algunas ideas que resumen el Proyecto Educativo del Pueblo Wayúu

La educación tradicional debe sistematizarse de acuerdo con el paradigma de la Educación Propia. Por este motivo, la educación debe:

1. Centrarse en el ser wayuu, es decir Wayuuwaa, sus valores personales y colectivos.
2. Valorar la territorialidad y la autonomía de la comunidad wayuu ya que esto marca la existencia y el ejercicio de todos los aspectos socioculturales.
3. Enfocarse en la interculturalidad, donde se pueda apropiar de lo pertinente de la otra cultura para fortalecer la propia.
4. Conocer la legislación nacional vigente sobre los pueblos indígenas, así como, todos los aspectos legales logrados a nivel internacional.
5. La elaboración de textos escolares de diferentes ramas de las ciencias propias wayuu, basadas en el componente curricular que se diseñe para consolidar la práctica pedagógica.

Y en lo que se refiere a la Educación Propia está llamada a:

Fortalecer el Wayuunaiki como lengua materna.

Diseñar la escuela wayuu dentro de su pertinencia cultural y ecológica.

Promocionar los valores propios y como ellos funcionan en lo colectivo.

Fortalecer las relaciones administrativas entre el ente rector de la educación venezolana y las comisiones que se designen en la educación propia para consolidarla.

- Fortalecer la identidad propia wayuu.

Es muy pertinente señalar, que hay un principio rector de la educación Wayúu que constituye la vía más común recomendada para alcanzar el desarrollo integral del individuo: “En el hacer siempre hay un saber”. De tal forma, que las vivencias y experiencias pedagógicas (Cultura Wayuu) ha permitido determinar que el ayudar a aprender o aprender haciendo son los principios rectores de su educación, propiciadores de ambiente para el desarrollo integral de la persona, que se realizan participando en las diversas actividades, especialmente mediado por el uso de la lengua materna.

Como ejemplos de ello puede citarse: Al *Ouutsu* o médico tradicional, quien adquiere a través de una facultad o don espiritual, sus

saberes, que según los comentarios de los ancianos es transmitida de generación en generación o también, a través de los sueños y es orientada por una Ouutsu de larga trayectoria: aprende a masticar tabaco, a tocar la isira o maracas y demás rituales propios de las actividades que se realizan en el proceso de iniciación de una Ouutsu. También, el *Pütchipü'ü*, por su parte, se forma desde la adolescencia, el joven acompaña a su tío a la conciliación y otras situaciones que ameritan la aplicación de la Ley Wayuu, como por ejemplo el matrimonio, la reparación de ofensas, conflictos familiares, entre otros, el aprendizaje a través de la observación, el escuchar y participar en el proceso o tratado del *Pütchipü'ü*. De igual manera, en la iniciación y formación integral de la mujer wayuu, en su dimensión social y espiritual.

Finalmente, dado lo extenso del diseño elaborado para el Proyecto educativo del Pueblo Wayuu, se ha considerado de interés para la investigación mostrar algunos de los Indicadores fundamentales de la cultura Wayúu en la construcción del conocimiento. Se describen a continuación

- **Concepción de la Territorialidad**: La persona al nacer es parte del territorio, al enterrar la placenta cerca de la casa en el momento del parto. El territorio es una necesidad política que tiene unos límites determinados y ha sido codificado en la lengua a partir de diferentes vocablos sobre los puntos cardinales, zonas de importancia ancestral, posición del territorio con respecto a otros, sitios sagrados y contenedor de la naturaleza inmediata.

Relación Hombre-Naturaleza: La naturaleza y sus mismos elementos son propiciadores del desarrollo sostenible, entendida ésta como el equilibrio entre lo que el hombre trabaja y lo que la naturaleza ofrece, para satisfacer sus necesidades de pervivencia.

- **La Familia**: Todos los miembros de la familia son los garantes de que el niño, niña y adolescente puedan tener acceso a los diferentes contextos socioculturales para su formación integral y fijación de los conocimientos.

- **Interacción Colectiva**: La circunstancia de vivir la cultura, hace que ésta sobreviva en la memoria del Wayuu y los datos culturales se transmiten a otras generaciones. Cada Wayuu es una biblioteca andante, y cada Wayuu que muere es una biblioteca que se pierde. Los ancianos son los libros vivientes que guardan y dan testimonio del patrimonio cultural y literario del pueblo Wayuu. Ellos son las referencias del mito,

el cuento y la leyenda, que relatan simbólicamente las vivencias cotidianas, las experiencias culturales y su convivencia armónica con la naturaleza.

• **Prácticas Culturales y Tecnológicas**: Son asumidas como estrategias pedagógicas para aprender (atijaa) la construcción de viviendas, corrales, huertas, fuentes de agua, entre otros, la ocupación espacial del territorio y el aprendizaje sobre este, forja la identidad Wayuu. El saber es transmitido de manera oral y práctica mediada por la participación del individuo en la producción cultural. Los Wayuu producen conocimientos como el akumajaa (elaborar, hacer), jayeechi (cantos), akujalaa (narraciones), etc., que para ser integrados en la cultura tienen que ser aprobados y aceptados por la comunidad

A manera de resumen

Es fundamental comprender que, para llevar adelante el Proyecto Educativo del Pueblo Wayuu, así como los demás proyectos educativos que están por hacerse de los demás pueblos indígenas de la geografía nacional, se requiere mucha conciencia y voluntad de quienes toman decisiones en la República Bolivariana de Venezuela. A pesar de todos los esfuerzos realizados por el Estado venezolano en esta materia, parece ser que variados factores de distinta índole han incidido, hoy día, en la prosecución y sistematización de estos proyectos con el énfasis puesto en la Educación Propia Indígena.

Sin embargo, cabe resaltar el análisis a la situación de la sistematización y de los más recientes aportes que se han producido a nivel interactivo en lo que se refiere a los proyectos educativos indígenas en la región latinoamericana. Al respecto, tomamos algunos datos del PORTAL de UNICEF de los recursos educativos interculturales, pluriculturales y multilingües (2022). Se resumen algunas ideas y cifras actualizadas de este valioso portal.

Se cita en extenso:

> En América Latina la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes ha sido una crítica deuda histórica, marcada por fuertes limitaciones de acceso –especialmente a educación inicial y secundaria– y bajos niveles de aprendizaje. Si antes de la pandemia los sistemas educativos de la región ya tenían dificultades para atender con pertinencia y calidad a la población indígena y afrodescendiente, con la pandemia de la COVID-

19 la situación se ha agudizado. Además de estar particularmente excluidas de la provisión remota del servicio educativo por falta de conectividad, estas poblaciones han visto seriamente afectado el derecho a recibir una educación basada en su cultura e impartida en sus lenguas originarias.

La evidencia oficial recogida de las plataformas de educación a distancia de 12 países de la región muestra que unos se han esforzado por difundir sesiones radiales de aprendizaje y materiales culturalmente pertinentes en las respectivas lenguas, mientras que otros se han inclinado por elaborar fichas de autoaprendizaje en lenguas indígenas o traducir materiales educativos ya existentes. No obstante, ningún país de la región cuenta con materiales para todos los pueblos indígenas de su territorio, en todas las lenguas originarias y, menos aún, para todos los grados y niveles educativos; como tampoco se han distribuido a todos los estudiantes indígenas, especialmente a los que habitan en zonas rurales de difícil acceso.

Como podrá observarse en el diagnóstico anterior, se evidencian las difíciles condiciones que en la actualidad confronta el tema de la sistematización e implementación de los proyectos educativos interculturales en toda la región.

Bibliografía

Artunduaga, Luis Alberto. (1997). La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12). https://rieoei.org

Bonfil Batalla, Guillermo. (1989*). La Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos Revista Arinsana, (*10), 5-36.

Castro Gómez, Santiago. (2006). *Violencia epistémica y el problema de la invención del "otro"*. En Edgardo Lander Editor (Ed), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Ediciones FACES/UCV.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).

Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: CRIC Indígenas.

Informe de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas.(2007) .https://www.un.org>esa>documents>DRIPS_es

González Ñáñez, Omar. (1993). Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa de Educación

Intercultural Bilingüe. *ACTAS del III Encuentro Nacional de Lingüistas.* Auspiciado por ENDIL y el Instituto Pedagógico de Caracas.

González Ñáñez, O. (2011). Los NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS: un intento para preservar la diversidad de las lenguas indígenas venezolanas en situación de riesgo. Revista *ASI SOMOS*. (N° 09). Septiembre-octubre 2011.Ministerio del Poder Popular para La Cultura. Centro Nacional de Historia. Museo Nacional de las Culturas.

González Ñáñez, O. (2012). *La educación inicial intercultural indígena en Venezuela y la estrategia de los Nichos Etnolingüísticos.* https//www.scrib.com>document

Guía-Normas APA 7ª Edición (2019). https://normas-apa.org/

Ley Orgánica de Educación. (2009) [Vigente]. López, Luis Enrique. (2001). La Cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001. https://red.pucp.edu.pe>ridei>files

López-Hurtado Quiroz. (2007). "Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana". Prats, E. (coord.) Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Barcelona: Octaedro OEI.

Portal de los recursos educativos interculturales, pluriculturales y multilingües de UNICEF. (2022). http://www.unicef.org>lac>portal-intercultural-en-l

Porto Conçalves, C. (2009). Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina. Geografía de los movimientos sociales en América Latina. Ediciones IVIC.

Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas. (2014). Orientaciones Metodológicas para los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I), Ministerio del Poder Popular para La Cultura y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y UNICEF.

Proyecto Educativo Wayuu. *"EKIRAJAWAA SÜPÜLA WAYUUWAA".* (2016). Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. https://www.uchile.cl>documentos>intercultural.

CAPITULO X

"Así interpretamos la vida y el mundo desde la cultura del pueblo maya". Breve aproximación

Dr. Luis Crisóstomo

Resumen

El presente trabajo denominado "Así interpretamos la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya" cuyo objetivo es describir brevemente algunas palabras clave que sostienen la visión acerca de la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya de Guatemala, Centro América. Es una breve descripción de los usos de pocos conceptos de muchos miles que tienen vigencia en la cotidianidad actual. Sirven los avances de la decolonialidad del saber con suficientes argumentos por parte de intelectuales dedicados al desarrollo del conocimiento que posibilitan la construcción de la democracia en contextos donde viven varios pueblos. Uno de los efectos de la decolonialidad es la oportunidad de reflexión del uso autónomo que tienen los conocimientos de los pueblos originarios en todos los espacios naturales que les corresponde y también en los espacios ampliados que deberían de tener en la estructura de los estados nacionales, sus respectivos poderes, instituciones y servicios públicos. Como resultado se tiene un breve abordaje expositivo de pocos conceptos clave de los miles de conocimientos del Pueblo Maya que fueron heredados por los ancestros mayas y que han

sobrevivido distintas épocas hasta llegar a estos primeros veinte años del Siglo XXI. Estos conceptos están en uso y se tratará de mencionar espacios, portadores y aplicaciones aun reconociendo las limitantes políticas, económicas y sociales en que viven los mayas actuales por la estructura y las funciones que se arroga e impone la cultura dominante a través de los poderes del Estado actual que es excluyente. Los medios utilizados para la recopilación de la información fue la búsqueda en documentos escritos, la experiencia y vivencia del quien suscribe. Al final, están las conclusiones que corresponden según las intenciones de este pequeño trabajo

Introducción

Con el saludo y respeto a las abuelas y abuelos, el presente trabajo asume la libertad y el atrevimiento de compartir algunas palabras acerca del pensamiento del Pueblo Maya en uso en estos tiempos. El contexto actual es adverso en los componentes político, económico, cultural y social debido al apoyo total con que cuenta el conocimiento impuesto desde hace siglos a través de las entidades estatales. Como consecuencia, no hay espacios oficiales para la aplicación y conservación de los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios.

Los argumentos de la decolonialidad posicionan la oportunidad de asumir esfuerzos de las entidades y de los pueblos originarios para la conservación y uso pleno de los conocimientos ancestrales tanto en los espacios donde cotidianamente viven las familias como la posibilidad de compartirlos a través de las entidades públicas.

El tema que se desarrolla es "Así interpretamos la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya". Cobra interés para el desarrollo de este pequeño trabajo el hecho de que a estas alturas del tiempo todavía están en uso conocimientos, significados y tecnología desde la cosmovisión del Pueblo Maya. Con estos conocimientos vive la mayoría de esta población haciendo uso de los idiomas mayas y desde los espacios que se encuentran a la disposición. La metodología empleada consistió en la observación de hechos que toman significado, siguen procedimientos y usan conceptos de aplicación común en alguno de los idiomas mayas, reflexión sobre experiencias personales y familiares, consulta de obras escritas en su mayoría por autores mayas y escucha de diálogos con portadores actuales que confirman lo que hoy todavía existe.

El objetivo general que orientó este breve esfuerzo es describir brevemente algunas palabras clave que sostienen la visión acerca de la vida y el mundo desde la cultura del Pueblo Maya de Guatemala, Centro América y como objetivos específicos están mencionar algunas ideas

acerca de los conocimientos mayas en el transcurrir del tiempo y explicar algunas características del conocimiento maya presentes en la actualidad. El tema y subtemas abordados se refieren al estado de los conocimientos antes de la invasión, la época colonial hasta nuestros días, los espacios de uso, los portadores actuales y las perspectivas con vistas al tiempo que viene.

Como resultado se encuentra breve información acerca de los conocimientos mayas antes de la invasión, entre los que se encuentran unos cuantos conceptos para la concreción de sus interrelaciones con su entorno inmediato y mediato. Estos conceptos básicos sufrieron desconocimiento, rechazo, persecución e intentos de eliminación desde el momento de la invasión, durante la colonia y hasta hoy día en pleno Siglo XXI.

En la actualidad, el conocimiento maya todavía tiene uso por los herederos de los antepasados mayas. Hay conceptos de profunda importancia, hay palabras que sirven para guiar las interrelaciones entre todos los seres vivos, se vivencia el uso de los conocimientos en espacios familiares y comunitarios. Hay portadores cuya responsabilidad es compartir conocimientos y tecnología maya para las nuevas generaciones.

Es necesario tener presente las condiciones adversas en que se encuentra el uso de los conocimientos y la situación en que viven los portadores natos. En este sentido, es conveniente el aprovechamiento de las reflexiones que presenta la decolonialidad con vistas al uso autónomo de los conocimientos mayas que lleve al fortalecimiento y ampliación de espacios, la concurrencia de todos los pueblos, el diálogo de conocimientos y la construcción de la intercultural desde el ámbito político y económico.

En el futuro, serán los escritos en cada uno de los idiomas haciendo uso de su autonomía, caudal léxico heredado y los nuevos conceptos que se van agregando según las exigencias de los tiempos.

1. El conocimiento maya antes de la invasión española

Antes de la invasión, el Pueblo Maya, según distintos estudios, ocupaba una vasta región en lo que hoy es Guatemala, Belice, parte del sur de México, occidente de Honduras y de El Salvador. Este era el territorio que ocupaba una de las civilizaciones que se enfrentó ante la irrupción de una cultura foránea que trajo como consecuencia que tal espacio acabó cerrándose cuando los españoles aplicaron una racionalidad basada en la depredación y la mercantilización de la naturaleza (Hernández, 2008). Desde entonces, este despojo se ha venido

dando, con todo a su favor, el uso de distintos medios y objetivos de controlar el poder.

El origen de la civilización maya se remonta a muchos miles de años. Algunas obras de Historia indican que, al momento de la invasión, el Pueblo Maya ya vivía en estas tierras que en palabras de Girard (1977) y con base a otros teóricos sostiene que América se pobló hace cerca de 30,000 o 40,000 años. La parte que corresponde a registros históricos según Thompson (1987, p.76) acerca de los mayas "hay pruebas de que en parte mantenía una población bastante numerosa en los primeros años del siglo XVI" y por su parte Morley (1983) considera que la civilización maya tiene registros de su historia desde el año 1500 antes de la era cristiana. En la actualidad, se afirma con seguridad que como pueblo "somos antes que Cristóbal Colón, somos antes que el cristianismo en Abya Yala. Somos antes que el Estado" (Crisóstomo, 2022, p.41). Sin embargo, de manera intencional, los historiadores y la historia poco se han interesado del estudio de la vida de los mayas antes de la llegada de los españoles hasta nuestros días. Además, para muchos historiadores, los mayas ya no existen.

Algunos hechos están a la vista como el uso de muchos idiomas que corresponden al mismo Pueblo Maya y según England et. al (1993) reconocen que los actuales idiomas mayas vienen de un tronco común conocido como Protomaya. Debido a factores como el distanciamiento entre grupos y que con el pasar del tiempo se alejaron entre sí para la comprensión y dar origen a otras lenguas. Según England et. al (1993) sostienen que inciden factores geográficos y la emigración para la separación de idiomas. Al venir las lenguas actuales de una misma lengua madre, todavía cuentan con algunas palabras que constituyen reflejo de un vocabulario común. Es común la referencia acerca de las relaciones de dependencia de la persona con las manifestaciones vivas de su entorno y del cosmos en general, lo que hace fácil apreciar que son lenguas de origen común porque orientan el vivir de todo un pueblo con la misma cosmovisión.

Es claro deducir que los elementos culturales en aquel tiempo eran reflexionados y compartidos a través de los conocimientos, tecnología, valores e instituciones propias de la época. Con ellos se mantenían la interpretación de la vida, el cultivo del maíz, el uso de plantas medicinales, la relación con los elementos del entorno, la interpretación de la presencia de las manifestaciones de vida en el contexto. De esta manera Martínez Cruz (2021) considera que los pueblos originarios visualizan el mundo de manera holística y según Méndez et. al (2008) que nada en el mundo se encuentra aislado ya que todo está integrado.

La observación, la experiencia, la interpretación de los hechos y uso del tiempo habían generado instrumentos para su medición y sus aplicaciones en la vida diaria. Este es el caso del Calendario Sagrado que aún orienta la vida y las relaciones de muchas personas en la actualidad. Según varios estudiosos, nuestros ancestros llevaban 3,114 años de registros de sus propios acontecimientos al momento de la invasión española.

El conocimiento en idioma Maya Mam es xim, no'j, otzqib'il, yol, tyol wanmiya, tyol Qtxu Tx'otx' lo que quiere decir que el conocimiento es pensamiento, lo que se conoce, es la palabra, es la palabra del corazón, es la palabra de la Madre Tierra. Se ha tratado la manera de que, con humildad, respeto, perseverancia, observación, repetición permanente se tenga diálogo con todo. Así han transmitido ideas, palabras y significados de una generación a otra.

Desde antes de la invasión, nuestros ancestros ya habían señalado en el Calendario Sagrado un día dedicado a la sabiduría, al conocimiento y a la comprensión de la vida, es el Día No'j. Este día, en la actualidad significa según Matzir et. al (2009) cimiento de sabiduría, el origen de la construcción de criterios y es el pensamiento. Para Rupflin (1997) No'j es el día de la sabiduría, día de agradecimiento por el pensamiento y la inteligencia. Para los Contadores del Tiempo es el día del agradecimiento por la sabiduría que heredaron los ancestros a las nuevas generaciones. Los ancestros identificaron y señalaron los espacios para vivir esta energía en nuestros tiempos y son las hijas e hijos de los mayas que actúan con plena libertad para agradecer la fluidez de los conocimientos y sus usos concretos. No'j ilumina la reflexión y el ordenamiento de las ideas para la vida personal, familiar, comunitaria y de la Madre Tierra. Quinientos años después de la invasión, todavía están en uso los lugares sagrados dedicados al No'j.

También los conocimientos mayas se manifestaban en hechos como la construcción de casas, conducción de agua, trabajo agrícola, preparación de alimentos, arquitectura, matemáticas, artes y en la escritura de documentos (cfr. Lovell, 1990 y Morley, 1983). Nuestros ancestros, los mayas, tenían personajes que se dedicaban al desarrollo de las ciencias, la escritura, las artes, el estudio de los astros y las matemáticas, entre otros temas (Fabregat, C. s.f). Mismo De las Casas (1967) reconoció que los mayas tenían edificios muy antiguos y letreros de ciertos caracteres posiblemente refiriéndose al alfabeto que se tenía en aquel tiempo. El estar en comunidad y en determinado lugar, dependía del uso de los conocimientos y procedimientos probados y comprobados una y otra vez, hasta garantizar su uso para compartir con las nuevas generaciones de manera espontánea, libre y en base a la experiencia.

La comunicación de nuestros ancestros con el entorno generaba usanzas, conocimientos variados que nombraban interrelaciones, hechos, fenómenos y descubrimientos de las reacciones de la interioridad humana. A decir de Cochoy et. al (2006, p. 23) que "en la danza cósmica del fuego sagrado, en las visitas a los cerros, montañas, barrancos, valles y ríos, lugares energéticos, buscamos la sabiduría". Conocimientos y procedimientos comprobados cuyos frutos se concretaban en la siembra del maíz, el cultivo de frutas, el consumo de hierbas del campo y la expresión de la belleza en las artes. Funcionan para nuestra interdependencia con todos. Cosmovisión e interdependencia que se vive consciente e inconscientemente.

Una de las organizaciones que más destacaba es la de las autoridades que se encargaba de velar por el cuidado de las manifestaciones de vida en las comunidades o regiones donde ya se habían asentado durante cientos de años. Estas autoridades eran electas por la misma comunidad con un procedimiento participativo establecido y aceptado por todos. Este proceso se destrozó tal como se deja ver cuando Alvarado por su cuenta nombró al sucesor del Rey Belehé Qat puesto para el cual "no hubo elección de la comunidad para nombrarlo" (Memorial de Sololá, s.f. p. 52). En la actualidad, muchas comunidades locales todavía eligen a sus autoridades utilizando el procedimiento ancestral donde participa la colectividad. Estas autoridades desde antes y en estos días prestan servicio gratuito a la población. Además, conservan las ideas, las fases y el cómo llegar a la solución de los conflictos.

El conjunto de palabras construidas por nuestros ancestros ha llegado hasta nosotros a través de la oralidad para todas las actividades. Todavía escuchamos, vemos y repetimos efectos de los conocimientos de tiempos pasados. Antes de la invasión, se registraba información en cuanto al uso del tiempo, el sistema matemático, una forma de escritura propia, el cultivo del maíz, el tratamiento de la salud, la lectura de la naturaleza, etc. En cuanto a la escritura del idioma maya antes de la invasión Thomas A. Lee (1985.p.27) dice que "tuvo tantos puntos de brillantez como la cerámica, la arquitectura, la escultura" (citado en López R. 1989.p.20). A decir de Morley (1983) el maíz ya se cultivaba en Mesoamérica desde los años 2,500 antes de la era cristiana y es de preguntarnos cuanto conocimiento ya se venía aplicando en todo el proceso que requería el cultivo de este grano sagrado. En pleno Siglo XXI todavía tienen uso estos conocimientos especializados en la agricultura.

Los mismos invasores, como el caso de Diego de Landa (s.f. p.48) entre sus observaciones sobresalían las matemáticas cuando hizo ver que "su contar es de 5 en 5, hasta 20, y de 20 en 20 hasta 100, y de 100 en

100 hasta 400…". Según Ajquejay y Rodríguez (1992) antes de la invasión española los mayas contaban con conocimientos acerca de matemáticas, astronomía, ingeniería, agricultura, medicina, odontología, psicología, escritura, escultura, literatura, entre otros. Gracias a la memoria colectiva del pueblo, a la diversidad de formas de comunicación del conocimiento, el acceso cotidiano a los espacios de uso, la espontaneidad de los portadores y la permanencia de los significados que se vivencian, todavía están en uso tales conocimientos.

Los conceptos básicos viajaban en los distintos idiomas mayas de la época hasta nuestros días. Es de afirmar que los conocimientos antiguos que vienen de nuestros ancestros mayas, han logrado sobrevivir en condiciones de prohibición, eliminación y falta de reconocimiento por parte del Estado Racista impuesto desde una lógica de la cultura del invasor. En pocas palabras, según Cochoy et. al (2006) los mayas han sobrevivido al saqueo cultural que impuso y viene practicando la cultura dominante. Aun así, en la actualidad es muy importante ver la participación en la vida cotidiana, por ejemplo, de hablantes del idioma K'iche', Tz'utujil, Mam, Ixil, Poqomchi', Q'eqchi', por mencionar algunos nombres de idiomas mayas vigentes. El uso de estos idiomas en hechos actuales hace vivir ritos, actividades y convivios porque es cultura maya por los herederos de los mayas. En idiomas mayas se hacía y se hace ciencia.

Muchos de los conocimientos mayas antes de la invasión, según los estudiosos del tema, se encuentran en monumentos de piedra, paredes, vasijas, códices, pieles, entre otros medios. En la actualidad, todavía lucen en edificios de antiguas ciudades mayas y en museos. En palabras de Thomas A. Lee refiriéndose a los códices dijo "estos libros antiguos, conocidos como códices, son grandes testimonios de la intelectualidad mayense" (Thomas A. 1985, pp.11 - 12 citado en López, M. 1989, p.20).

2. El conocimiento maya durante la invasión hasta nuestros días

Alrededor de 1511 se concretó la llegada de los primeros españoles a las tierras donde habitaban los mayas en lo que hoy es Yucatán (Morley, 1983). Los líderes natos de la época, responsables de conducir el destino de la vida del pueblo, hábiles en el manejo del tiempo y en la predicción de acontecimientos, interpretaron mensajes de la naturaleza y dieron el aviso a todos los habitantes que algo estaba por ocurrir. Acerca de la llegada de la religión "ellos profetizaron la carga de la amargura para cuando venga a entrar el cristianismo" (Chilam Balam,

1988, p.181). De la invasión, las apreciaciones de nuestros ancestros mayas se dejan ver en esta expresión que dice "arderá la tierra y arderá la guerra de opresión. La época se hundirá entre graves trabajos" (Chilam Balam, 1988. p. 182). Efectivamente así fue y sigue sucediendo en pleno Siglo XXI. Las autoridades propias de la época anunciaron la llegada de un tiempo con dificultades. Las predicciones anunciaban que era necesario estar atentos y preparados por los grandes cambios que se intuían estaban por suceder. Desde entonces, el Pueblo Maya tomó actitud de conservar de distintas maneras la herencia que viene de sus ancestros.

Junto con el arribo de los españoles, especialmente con la llegada de los "hombres de Dios", el Chilam Balam de Chuyamel (1988, p.170) reconoce claramente que "Si no hubieran venido los "hombres de Dios" no habría despojos, no habría codicia ni menosprecio de la sangre de los otros hombres, ni de las fuerzas de los humildes". Estas prácticas y sus respectivos argumentos continúan en la actualidad y han ocasionado estragos en la vida de los pueblos, han alterado las condiciones de vida y la armonía entre todos. Para el Pueblo Maya ha significado hambre, miseria, enfermedad, pérdida de medios de vida y de la libertad. Para el conocimiento y la sabiduría, la invasión ha ocasionado en parte desuso y desplazamiento. Por la opresión y en muchos casos persecución que se ejerce a través de las instituciones públicas que operan solamente desde la mentalidad del invasor y de sus herederos hasta hoy, está en peligro la otra visión de interpretación de la realidad y de la vida de los invadidos.

Al momento de la invasión es interesante tener una idea acerca de lo que observaron los propios invasores de sus hechos reflejados en maldad, robo, trato inhumano, castigos y muerte. Como ejemplo, el mismo De las Casas (1552) dice que el jefe de los españoles quemó a los principales porque no les dieron el oro que pedían debido a que en dichas tierras no había este metal. Las Casas reconoce que los españoles observaban en las localidades que las personas hacían su trabajo en familia. Este trabajo colectivo se inspiraba sobre conocimientos que consideraban importante la unidad familiar, la solidaridad y la continuidad de las tradiciones culturales.

La invasión fue un acontecimiento lleno de terror y muerte. Así lo dicen los documentos escritos de la época, como ejemplo está la acción donde "fueron exterminados todos los quichés que habían salido al encuentro de los castellanos" (Memorial de Sololá, 1999, p.48). La misma suerte corrieron las autoridades propias de los mayas que el "día 4 Qat (7 de marzo de 1524) los reyes Ahpop y Ahpop Qamahay fueron quemados por Tunatiuh" (Memorial de Sololá, 1999, p.48). A los ojos De las Casas,

las acciones ejecutadas por los españoles en tierras de Abya Yala eran totalmente reprochables porque eran malignas y tiránicas.

El Chilam Balam de Chuyamel (1988) enumera los males que entraron con la llegada del cristianismo al reconocer de manera directa y sin rodeos que:

> ése fue el principio de la miseria nuestra, el principio del tributo, el principio de la "limosna", la causa de que saliera la discordia oculta, el principio de las peleas con armas de fuego, el principio de los atropellos, el principio de los despojos de todo, el principio de la esclavitud por las deudas, el principio de las deudas pegadas a las espaldas, el principio de la continua reyerta, el principio del padecimiento. (p. 51)

Con la violencia y el terror utilizados por los españoles durante la invasión, inicia la época colonial con la perfección de los mecanismos de sometimiento, esclavitud, saqueo e imposición del pensamiento, conocimientos, técnicas, religión y fundación de distintas organizaciones que se encargarían de darle continuidad y fortalecimiento a la cultura del invasor. El total desconocimiento del dominador llevó al desprecio y odio hacia los documentos que contenían los conocimientos de la época y en palabras de Luis Enrique López (2008) muy claramente afirma "no podían entender qué escondían estos escritos y ese desconocimiento los llevó a asociar escritura con oscuridad, misterio y hasta obra demoníaca" (en Pitts, 2008, p.3).

Los libros escritos identificados por los invasores simplemente fueron destruidos o quemados porque asociaban el contenido con el mal y según el prólogo del Chilam Balam (1988) había persecución y muerte a quienes leían y hacían uso del contenido de tales libros.

La información disponible de la época deja ver que el esfuerzo español consistía en eliminar los elementos, prácticas y formas de pensamiento de los pueblos originarios que eran considerados repudiables y merecedores de ser desconocidos y en su lugar instalar lo extraño que traían en aquel momento. Estas actitudes de odio, rechazo y desconocimiento hacia y acerca de la cultura maya continúan hasta hoy a través de las religiones y de los servicios públicos y privados. En palabras del investigador Maya K'iche' Quemé Chay acerca de la colonia, expresa con claridad que "fue el modelo jurídico, político y económico implantado para gestionar, a través de la rapiña, los territorios invadidos" (9 dic. 2022, Kabawil, metodología para la descolonización, *Plaza Pública*).

En cuanto a producción literaria durante la época colonial, la independencia criolla y hasta nuestros días se marcan momentos importantes que de alguna manera limitaron o facilitaron la escritura de los conocimientos mayas. Según López Raquec, (1999) hubo literatura producida por misioneros durante los siglos XVI y XVIII, poca producción en el Siglo XIX y reinicio de la producción literaria en el Siglo XX. Es prudente la realización de estudios para el análisis de las obras escritas durante todo este tiempo para las apreciaciones que corresponden. Es de reconocer la importancia de obras como el Popol Wuh, el Chilam Balam de Chumayel, los Anales de los Kaqchikeles y otros que contienen conocimientos e información importantes de la cultura maya.

Llegó el momento en que los herederos de los invasores decidieron no depender más de España y declararon su emancipación el día 15 de septiembre de 1,821. De los casi trescientos años de experiencia colonial tomaron los principios, conocimientos, valores y prácticas asumidas y solamente recibieron más fortaleza a favor de quienes hicieron posible la declaración de independencia. Este hecho político no trajo mejoras estructurales a la población maya que durante la colonia sufrió esclavitud, trabajo forzado, saqueo de sus bienes naturales, rechazo total a sus organizaciones y desconocimiento pleno de sus conocimientos y tecnología.

La documentación disponible hace ver que el Estado de Guatemala asumió de manera directa la planificación, ejecución de políticas y acciones en contra de la cultura y la vida del Pueblo Maya. Como ejemplos, se enumeran algunas leyes emitidas (cfr. Skinner – Kleé, 1995) tales como el Decreto Legislativo No. 14 del 28 de octubre de 1824 que se refiere a medidas "para procurar extinguir los idiomas indígenas", el Decreto Legislativo del 29 de octubre de 1824, "reducir a uno solo el idioma nacional", el Decreto Legislativo del 17 de marzo de 1836 que faculta al gobierno "incorporar a los indios no civilizados", el Decreto Legislativo del 3 de noviembre de 1829 "sobre obligación de trabajo en las haciendas", el Decreto Gubernativo del 13 de octubre de 1876 que declara "ladinos a los indígenas de San Pedro Sacatepéquez", el artículo 110 de la Constitución Política de 1956 que "declara de interés público el fomento de una política integral para promover el desarrollo de la cultura y el mejoramiento económico y social de los grupos indígenas", el artículo 110 de la Constitución Política de 1965 que dice "el estado fomentará una política que tienda al mejoramiento socio-económico de los grupos indígenas para su integración a la cultura nacional". Este pensamiento transformado en leyes lleva 200 años de aplicación y ha provocado daños irreversibles al conocimiento de los

pueblos y evita la construcción de la democracia en contextos multiétnicos. Por otro lado, la llamada cultura nacional se refiere simplemente a la cultura del pueblo dominante en claro menosprecio y desplazamiento de la cultura maya y la de otros pueblos originarios del país. La educación escolar es el medio para alcanzar los objetivos de este pensamiento.

Ahora, en los veinte primeros años del Siglo XXI, el Estado de Guatemala continúa siendo racista y excluyente. Una simple visita a la página web de la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de la República de Guatemala refleja el pensamiento actual del Estado. Continúa la visión monocultural de la cultura dominante, salvo algunos detalles en el área de salud y educación. Como consecuencia de los Acuerdos de Paz, también funcionan las llamadas "ventanillas especiales" que son entidades que atienden algún componente de los servicios públicos, por ejemplo, en educación, salud, desarrollo, el tema del racismo entre otros. Se caracterizan estas entidades por contar con muy bajo presupuesto, cobertura mínima, con dificultades para la eficiencia y eficacia y se perciben más como entidades que se ubican en la práctica de la segregación. Además, son instituciones que han caído en manos de los politiqueros en turno y pierden la dimensión de sus responsabilidades para con los pueblos necesitados que se supone representan y a los que sirven.

El artículo 143 de la Constitución Política de Guatemala (1985), dice que el "idioma oficial de Guatemala, es el español. Las lenguas vernáculas, forman parte del patrimonio cultural de la Nación". La administración de la justicia es solamente desde la visión y administración de la cultura dominante tal como establece el artículo 203 de la actual Constitución Política de Guatemala que señala "ninguna otra autoridad podrá intervenir en la administración de justicia" en un país donde viven los pueblos originarios Maya, Xinka y Garífuna. En estos pueblos están vigentes organizaciones y prácticas de resolución de conflictos con conceptos, procedimientos y actores propios. El artículo 70 de la mencionada Constitución habla de una ley específica para la "protección a grupos étnicos" y el caso es que 38 años después, ningún partido político con representación en el Congreso de la República ha dado continuidad a la concreción de respuesta a este artículo constitucional.

La imposición del conocimiento en todos los ámbitos de la vida de los pueblos originarios se mantiene hoy fecha a través del sistema educativo nacional. Así lo reconocen Ajquijay On y Rodríguez (1992) al afirmar que la educación escolar oficial no promueve el estudio, fortalecimiento y uso de los conocimientos del Pueblo Maya. Estos

autores también sostienen que los materiales textuales solo dan a conocer "el colonialismo que reproducen los textos escolares que la juventud guatemalteca utiliza para "conocer" el pasado del Pueblo Maya" (p.18). De esta manera, se argumenta que los únicos conocimientos con validez y verdad son los que utilizan los pueblos dominantes económica y políticamente tal como lo asevera Sandoval (2021) cuando se refiere al privilegio con que cuentan los paradigmas hegemónicos.

Esta imposición a través de la educación escolar tradicional provoca rechazo, desplazamiento y muerte de los conocimientos del Pueblo Maya y el "desequilibrio de ello es que anula el conocimiento y prácticas educativas como pueblo mayab" (Matzir et. al, 2009, p.14). Aun así, en este contexto adverso, todavía sobreviven los conocimientos, la tecnología y valores del Pueblo Maya y los de otros pueblos originarios.

Con democracia en todos los órdenes de la vida, el Pueblo Maya está dispuesto a compartir sus conocimientos vigentes, fortalecer los que se encuentran débiles, recuperar algunos que están marginados y en desuso. Cierto es que estos conocimientos heredados de los ancestros mayas dan de comer, nutren el corazón, hacen dialogar con la Madre Tierra y con todas las manifestaciones de vida, alimentan la imaginación, siguen consolidando la confraternidad, liberan del sufrimiento y sostienen y orientan el espíritu de los caminos de autonomía, libertad y diálogo entre pueblos.

Después de cinco siglos de sometimiento, se reconoce la crisis en que se encuentra el pensamiento, los conceptos, los valores, las organizaciones propias, los conocimientos, las relaciones con el entorno, la autoestima y el sí mismo como individuo y como Pueblo Maya. Se ha resistido, todavía resistimos y vale decir aquí estamos con la herencia de interpretación de la vida y del mundo que dejaron nuestros ancestros. En palabras de León Chic (2003) pocas familias conservan y viven muy bien los conocimientos ancestrales, pero también se reconoce que, en estos tiempos de mucha injusticia y exclusión, a decir de Matzir et. al (2009) que los pueblos siguen viviendo su tiempo según la lectura de los astros. No todo está perdido.

Para finales del Siglo XX, como consecuencia de la guerra interna de más de treinta años, la búsqueda y construcción de la paz en Guatemala generó el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995) que reconoce la existencia de los conocimientos del Pueblo Maya que deberían ser divulgados. También enorgullece a los mayas actuales reconocer que la ciencia maya tiene que ver "con los significados, con el desarrollo del conocimiento y (…) la búsqueda constante de la verdad y del bienestar colectivo, sobre la base

del equilibrio en las relaciones que se dan entre las personas y para con la Madre Naturaleza" (Guorón Ajquijay, 2001, p.15).

Los conocimientos del Pueblo Maya están en uso, unos más, unos menos y esto se debe a la insistencia que tienen los mayas de utilizar cotidianamente todo lo aprendido de los antepasados para conservar los medios de vida actuales. A decir de García et. al (2013.p.218) "La cosmovisión maya, fuente de conocimiento y supervivencia, cuyo origen data desde la configuración del pueblo mismo, ha sobrevivido precisamente por la férrea voluntad de los propios mayas de ayer y de hoy".

A finales del Siglo XX, los mayas están asumiendo el compromiso de escribir temas y prácticas desde su cultura materna. Hay sabios, contadores del tiempo, poetas, investigadores, escritores, oradores, pensadores, artistas, académicos y contadores de cuentos y mitos en idiomas mayas actuales. Ahora se escriben libros en idiomas mayas sobre temas mayas. Según Cojtí (2006, p.11) "el tiempo en que escritores no indígenas hablaron o escribieron por los que no tienen voz, está finalizando, empezamos a asumir la responsabilidad de nuestros propios proyectos sociopolíticos". Esto haciendo uso de los idiomas mayas y el español.

3. El conocimiento, los portadores y los espacios de uso

Toda vez que cada pueblo inventó las palabras que pasaron a constituir el idioma materno, tuvo la oportunidad de nombrar a las manifestaciones de vida del entorno inmediato y mediato y las cuestiones acerca de su mismo yo. La persona dio respuestas a sus inquietudes acerca de la vida y a sus interrogantes sobre los fenómenos que le intrigaban permanentemente. Con las palabras dotadas de significado inició a dar gracias por su vida creada y por la vida de los demás. Con las palabras y en plena libertad aprendió a dirigirse a los demás seres vivos haciendo uso de palabras y significados asignados deducidos de profunda observación. De la comprensión de su entorno, inventó las palabras para su explicación y razón de ser. Con las palabras del idioma materno, ha puesto nombre a muchos fenómenos y a los seres vivos. También con palabras da explicaciones de la comprensión de cómo funciona y para qué sirven los mensajes que percibe con su cuerpo, su imaginación, su mente, su corazón y sus sueños.

Nuestros ancestros los mayas, generaron conceptos para referirse a la vida, la armonía, el equilibrio, la integralidad de la vida y las interrelaciones inevitables con todos los seres vivos. Por lo mismo, según García et. al (2009) el propósito de la ciencia es buscar y fortalecer la

armonía entre todos los seres vivos con todo lo que existe en el universo y donde sea permanente el equilibrio con los elementos naturales. Siendo así, las personas deben hacer esfuerzo de conservar la vida de todos porque también mantiene la vida de la humanidad y de la naturaleza. Las abuelas y los abuelos mayas siempre recomiendan el cuidado y respeto a todo lo que hay en el entorno porque sin ellos peligra la vida de todos. También es inevitable tener presente que en la cultura maya la dimensión espiritual es parte de la vida y por lo mismo cualquier esfuerzo por su comprensión es otro de los propósitos de la ciencia "mantener la vida en relación con la espiritualidad, porque alimenta la vida del ser con la naturaleza" (García et. al, 2009, p. 56).

Nuestros ancestros inventaron las palabras para referirse al ámbito interno de la persona. Desde entonces, hablaron de energía, de estar vivo, de alegría, de emociones y del espíritu. Con las palabras creadas asumieron la oportunidad de explicar la vida de todas las manifestaciones vivientes. Los mayas actuales, reconocen la inmensidad de la creación científica que lograron los ancestros mayas y que según Guorón et. al (2002) se mencionan como ejemplos la matemática maya, los calendarios, la medicina, la ingeniería, la genética, la escritura y la política.

Los idiomas mayas y las acciones de la cotidianidad actuales, todavía conservan el uso de muchos conceptos clave heredados de los ancestros. Depende el Pueblo Maya de un sistema de conocimientos variados e interrelacionados (Batzín, 2019) cuya aplicación se encuentra en reflexiones, actividades e interpretaciones de la cotidianidad actual a través de portadores hablantes de los idiomas mayas vigentes.

Los conocimientos mayas se han conservado de múltiples maneras a través de largos períodos de tiempo hasta llegar al Siglo XXI. Los herederos de los mayas todavía hacen uso de ellos para su sobrevivencia tal como lo afirma López de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) del Estado de Guatemala (2021) cuando reconoce que los conceptos se han mantenido a lo largo de la historia y superando muchas limitantes y desafíos. La ciencia maya, vela por la salud y vida de todos los seres vivos y por eso Sandoval (2021) se refiere a ella como el conjunto de conocimientos para la sustentabilidad de la vida y de la naturaleza o sea que con discernimiento propio debe ser posible atender la vida de todos, así como lo hicieron nuestros antepasados. Los conocimientos mayas todavía significan y evolucionan sobre principios que fueron trasladados de una generación a otra y según Guorón Ajquijay (2001) es que somos parte de la tierra, las personas vamos de paso, la importancia de la diversidad y que todos necesitan de todos para conservar el equilibrio. A continuación, algunos conceptos clave cuyo significado orienta la vida actual del Pueblo Maya.

3.1 Palabras con vida para la vida

Invento de los ancestros, herencia milenaria, pensamiento antiguo, pensamiento nuevo, palabras para vivir, palabras para ser, palabras para hermanar y muchas palabras para que hable la vida, la Madre Tierra, el corazón, la mente, el cuerpo, el espíritu y comprender a los demás seres vivos. Gracias abuelas y abuelos por las palabras que legaron para la conversación con la Abuela Luna y con el Abuelo Sol.

Estamos vivos y estas son algunas palabras de significado profundo que sostienen e inspiran nuestra existencia y sus interrelaciones.

3.1.1 **Itz'**. Palabra en idioma Maya Mam que significa "está vivo" "tiene vida". Este concepto tiene usos para señalar a cualquier elemento natural que está vivo, despierto y siente. Solamente afirma que todos tienen vida. En la cotidianidad es posible encontrar acciones como visita y agradecimiento a los nacimientos de agua, a los pozos, a los sembrados de maíz, a las plantas, a los árboles por el hecho de que se les reconoce vida, están vivos. Este hecho de estar itz' o tener vida hace posible tejer unas series de relaciones complementarias entre todos los seres vivos.

El estar viva una planta, el estar vivo un animal, el estar viva la Abuela Luna, el estar vivas las aguas de los ríos y de los mares, solamente es el pleno uso del concepto, su significado y el contexto donde es común su aplicación. Estar vivo se caracteriza por la presencia de energía, de reverdecer, de función inevitable, de expresión singular, de textura integrada y de ser parte del tejido invisible de la vida.

El fenómeno "está vivo" "tiene vida" provoca sentimientos de confraternidad, de vibración de emociones, disponibilidad de diálogo con todas las manifestaciones naturales vivas, estimula la alegría, llama al respeto y agradecimiento. El estar vivo colabora para que todos vivan su vida. El hecho de estar vivo es agradecimiento y reconocimiento a la creación.

3.1.2 **Chwinqlal.** Esta es una de las palabras que en la cultura maya sirve para expresar "vida". Para los mayas la vida es "la dinámica e interacción de todas las energías que existen en el universo. (…) la vida es la energía misma del universo, es decir la energía de todo lo que existe" (Sanic, 2004, p. 7). Según Marcela Tovar y Miriam Chavajay (2000) la vida se refiere a toda la creación y por lo mismo es considerada como un regalo sagrado. La palabra vida se menciona en las expresiones de saludo en la cultura maya, por ejemplo, esta frase que se dice como parte del saludo en el idioma Maya Mam "tze'n ta' tchwinqlala" que quiere decir "¿cómo está tu vida?". A esta pregunta la persona que recibe el saludo puede responder el estado de vida de los integrantes de la

familia, de los seres vivos de su entorno inmediato, de los cultivos y de la comunidad. Los desequilibrios en la vida provocan tristeza.

La palabra vida es uno de los conceptos que siempre está presente en distintas reflexiones individuales y colectivas. Se refiere a la vida junto a la muerte, se habla mucho de la vida al momento del matrimonio y se agradece por y a la vida en los lugares sagrados. Se llora por la vida en condiciones de tristeza, enfermedad y pobreza.

A estas alturas del tiempo, también hay posibilidades de encontrar a personas cuya ofrenda es una luz o un regalo muy particular al pozo de agua, a alguna planta o algún lugar con un significado muy especial. Estas acciones reflejan el reconocimiento de que tienen vida los animales, las plantas, el agua de los ríos, entre otros elementos del entorno. Al hacer la pregunta ¿por qué actúa así? La respuesta inmediata es que tiene vida, vengo agradecerle porque da vida o vengo agradecer por mi vida en este lugar que hace florecer ternura y fortalecimiento de espíritu. Hay emoción por la vida. Por conservar la vida todos contribuyen. Cuando no se cuida la Madre Tierra, la salud de las personas y la alegría de las plantas, es que no apreciamos la vida.

Nuestros antepasados mayas, acordaron dedicar a la vida un día específico en el Calendario Sagrado. Es el día B'atz' cuya vivencia es dedicada a la reflexión y al agradecimiento por la vida. B'atz' significa según Matzir et. al (2009) el principio de la creación, origen de los elementos naturales, de la humanidad y en tanto que para Rupflin (1997) B'atz' simboliza la vida del ser humano. En la actualidad, el día B'atz' señala la celebración de distintos acontecimientos de profundo significado para el Pueblo Maya. B'atz' es día de vida, arte y creación. B'atz' es hilo entretejido y enredo ordenado que tiene vida.

La vida tiene origen y fin. Para los seres vivos la vida es nada más un momentito del tiempo sobre la Madre Tierra. Como vida tiene continuidad. Es bien comprendido que "La vida es creación en tanto que tiene un punto de origen, es la energía vibracional permanente que se va materializando con el correr del tiempo" (Cochoy Alva et. al, 2006, p. 31). Gracias a este transcurrir del tiempo que facilita conservar la vida, el tiempo mueve la vida, el tiempo hace correr a la vida.

La vida solamente es posible gracias a la presencia de otros hermanos mayores.

Qman Q'ij en idioma Maya Mam, significa Padre Sol que tiene vida y genera vida. Todavía hay familias y personajes mayas que acostumbran hacer el saludo al Abuelo/Padre Sol en cada mañana. Este saludo es extensivo para el reconocimiento de la vida que aporta el Padre Sol, que alumbra vida sobre y para todos, que irradia vida a animales, plantas y personas. En este sentido, "por ser el Sol y la Luna los que

proveen desde antes de nacer y al principio de la vida las energías al ser humano, por eso los llamamos abuelo y abuela" (García, Curruchiche y Taquirá, 2009, p. 83). La ausencia del Abuelo Sol marchita la vida. El equilibrio es natural cuando se refiere a la luz y obscuridad.

Qtxu A'. Significa Madre Agua. Se reconoce vida al agua. Da vida el agua. Se le habla al agua. Hay ceremonias específicas para saludar al agua. Cuando escasea el agua de lluvia hay lugares definidos donde acude el pueblo a rogar por el agua. De rodillas pide lluvia que estimule la fertilidad de la Madre Tierra para que broten las vidas que sostienen la vida de las personas, de los animales y de las plantas. Hay refranes, mitos y cuentos para educar a las generaciones para que cuiden el agua. Hay prácticas de reverencia, hay palabras dulces y hermosas y hay regalos para presentarlos al agua. Los oradores, con palabras del corazón se dirigen al agua para agradecerle la vida. En el Calendario Lunar Maya, el día Imox está dedicado para hablar con y agradecer al agua. Según Barrios (2004) el día Imox es propicio para agradecer al agua y pedir lluvia.

Qman Kyq'iq'. Significa Padre Aire. Aire y vida. Tiene vida y da vida el aire. Gracias al Padre Aire que sostiene la vida de todas las manifestaciones de vida sobre la faz de la Madre Tierra. Nuestros ancestros mayas, señalaron y nombraron el Día Kyq'iq' (aire) en el Calendario Sagrado. El Día Kyq'iq' es el momento para agradecer al aire porque mantiene la vida. La ausencia de aire marca el fin de la vida y por lo mismo, es necesario su cuidado. La presencia del aire mantiene la vida de todos y por eso Rupflin (1997) dice que el aire es soplo sagrado que da vida y es la respiración de la persona.

3.1.3 Xewb'aj. Significa Espíritu/espiritualidad. Xewb'aj quiere decir espíritu, esencia, soplo, aire y no se puede ver, pero existe. El espíritu sostiene la vida y da expresión a la vida de todos. A la vida y sus distintas caras, se le reconoce un componente intangible, que se asocia con el Padre Aire, la energía y el aliento. Solamente con el espíritu es posible ver la presencia y vida de los demás seres vivos, por lo que según Cochoy et. al (2006) que al reconocer la dignidad de los elementos naturales en el entorno ayudan a conservar la vida de todos. El espíritu es complemento inevitable de la parte física de todos los seres vivos. En palabras de Matzir et. al (2009) es la energía que da y origina vida a cada ser vivo. Las abuelas y los abuelos están en constante comunicación con el espíritu de todos los seres vivos y por eso recomiendan y practican según Tovar y Chavajay (2000) dirigirse al espíritu de toda manifestación de vida.

El reconocimiento de la vida a todos los elementos naturales del entorno, es una necesidad para el sostenimiento de la espiritualidad consistente en estar ligado permanentemente a todos los seres vivos. La

espiritualidad es sentir, es reconocer algo cuya esencia necesita de los otros, es energía, es cimiento de encuentro, agradecimiento y de interrelación. En la actualidad se reconoce que la espiritualidad "es una forma de sentir, es una forma de ser, es un modo de vida" (Menchú, 2006, en Cochoy et. al, 2006, p. 13). En palabras de Guorón et. al (2002) es en la espiritualidad de los mayas en que se vincula la parte material con el componente trascendental. A la espiritualidad le agrada la alegría, la paz, la música, la armonía, la poesía y la hermosura de todos.

La espiritualidad se concreta a través de la comunicación con los demás seres vivos. Por eso es importante el agradecimiento a todos porque sostienen la vida. El saludo a la Abuela Luna y al Padre Sol, el agradecimiento al agua y al aire y el permiso que todavía se practica para la realización de trabajos con los elementos naturales de la Madre Tierra son necesarios por la conservación de la vida. Según Tichoc y Simón (2009) la espiritualidad es conexión con la naturaleza y se manifiesta en el agradecimiento por el amanecer, en el saludo al Padre Sol, en el pedir perdón a la Madre Tierra, a las plantas y a los animales.

La comunicación e interrelación con los demás seres vivos, garantiza salud. La salud de las plantas, de los animales domésticos y del campo y de los cultivos. La alegría de los animales, la salud que emana del Padre Sol y la ternura de la Abuela Luna son factores que inciden en el estado de salud de todos. Según García et. al (2009. p. 56) la espiritualidad "provee energía porque propicia la salud y el mantenimiento de las buenas relaciones con los demás seres". Esta espiritualidad nos mantiene en compañía de los demás seres vivos, necesitamos de la vida de los demás, debemos colaborar todos para alegría de la dimensión espiritual. Según el Pueblo Maya, cuerpo y espíritu siempre están juntos y cuya existencia se refleja en acciones de la cotidianidad que agradan al cuerpo y al espíritu y por eso "la vida tanto material como la espiritual es un todo integrado, que se manifiesta en su esencia a través de la espiritualidad" (Recancoj y Recancoj, 2002, p.49).

3.1.4 Qtxu Tx'otx'. Concepto Maya Mam que significa Madre Tierra. Desde el ambiente de muchas familias todavía se aprende a decir que la tierra es Madre Tierra. En grado elevado y profundo de admiración y agradecimiento a la Madre Tierra, se expresa en idioma Maya Mam Qnaxh Tx'otx' que equivale a decir Madresísima Tierra. La Madre Tierra intensamente amorosa, tierna, protectora, que da comida y leche para todos. Es madre porque alimenta a todos, protege a todos, en ella y sobre ella brota la vida, tiene vida y da vida. Para la Madre Tierra hay discursos, poesía, aromas y saludos por parte de sus hijas e hijos. Por consejo de las abuelas y de los abuelos, la Madre Tierra merece respeto. Evitar el maltrato a ella, solamente palabras de agradecimiento. Matul

(2023, p. 101) dice con claridad que "deshonrar la Madre Tierra, es la renuncia al conocimiento espiritual, peligrosa apertura a la ignorancia y al desenfreno que postula la escisión hombre y universo". Este desenfreno en el tratamiento a la Madre Tierra lleva la vida de todos los seres vivos al sufrimiento y a la desaparición.

La Madre Tierra tiene vida. Así afirman en las ceremonias de agradecimiento y diálogo con los seres vivos y los elementos que viven en la inmensidad cósmica. En este sentido, la vida de la tierra mantiene la vida de todos los seres vivos que habitan sobre ella. He aquí el origen del respeto por la Madre Tierra. Este respeto genera agradecimiento y equilibrio. Ajquejay y Rodríguez (1992) reconocen la inevitable y profunda relación que hay con los elementos naturales donde se manifiesta respeto y equilibrio. Si por conservar la vida, se consumen elementos naturales, este consumo debe ser moderado con el objetivo de mantener el equilibrio que posibilita la presencia de todos. Cuando León Chic (2003) habla de la Madre Tierra reconoce puntualmente que venimos del vientre de ella, nos da alimentación, cuida de nosotros y al final volvemos a ella. Para la comunidad de Chiyax (en Tovar y Chavajay (2000), es Madre Tierra porque nos da de comer, nos da madera, proporciona medicina y nos da el agua. Verdadera madre que no olvida a nadie.

La energía, la diversidad de rostros, la inmensidad de manifestaciones de vida, solamente es posible con el trabajo, los aportes y la esencia de todos. Acerca de la vida se dice mucho, por ejemplo, desde los encuentros y las visitas a lugares sagrados. Aquí luce la admiración por la vida de los ríos y lo majestuoso de los cerros. Nuestros ancestros construyeron sus palabras, nosotros vivimos según tales conocimientos tomando como base que la tierra y la naturaleza tienen vida (Sandoval, 2021). Es la vida que alimenta nuestra vida.

El reconocimiento de la vida de la Madre Tierra genera valores y obligaciones que las hijas e hijos deben de observar y practicar en la cotidianidad. Todavía se mantienen aquellas acciones que agradan a la Madre Tierra, entre los que se mencionan: el saludo, el agradecimiento, los regalos, los discursos, el beso, las palmadas, las visitas, el permiso y la admiración por los demás retoños que salen de ella. Cuánta alegría generan los discursos que admiran, alaban y agradecen a la Progenitora de todos. Llegaron las palabras, entraron a nuestro corazón, permanecen en nuestra memoria y en muchas prácticas. Lamentablemente, con los visitantes foráneos también llegaron las palabras y aparecieron las acciones que desconocieron la vida de la Madre Tierra. Ante la vida, es inaceptable la falta de respeto, el maltrato, la venta, no pedir permiso y destruir con exageración los elementos naturales. Sobre los hechos

negativos que las personas le hacen a la Madre Tierra, Matzir et. al (2009) dicen que "cada vez se queja de sus heridas y solo nuestros hermanos insectos, el armadillo y las aves saben más del dolor y el olor de la contaminación" (p.7).

3.1.5 Qitz'imila qib'. Expresión en idioma Maya Mam que quiere decir "Somos hermanos". Con una buena dosis de humildad hay que reconocer que la Luna es Abuela, el Sol es Abuelo y Padre, algunos cerros son abuelos, la tierra es nuestra Madre Tierra y todos los demás elementos naturales son nuestros hermanos. Matzir et. al (2009) sostienen literalmente que viven una relación entre hermanos todos los elementos de la creación. Se afirma que no es posible vivir sobre este mundo de manera aislada. En este contexto natural la confraternidad es requisito de la convivencia armoniosa entre hermanos.

Los mayas en la actualidad mantienen prácticas de hermanar por el hecho de que cuentan con una Madre Tierra. Es el mismo reconocimiento que tiene Guorón Ajquijay (2001) cuando dice que personas, animales, plantas y minerales son hermanos. Sobre la faz de la Madre Tierra vive una comunidad de hermanas y hermanos porque comparten muchos componentes en común.

3.1.6 Q'ij/amb'il. En idioma Maya Mam quieren decir Sol, día, tiempo. Nb'et q'ij, expresión en idioma Maya Mam que indica "camina el Sol, transcurre, pasa el tiempo". Es importante comprender y vivir el pensamiento de nuestros ancestros en cuanto al vínculo de la vida y de lo vivo con los astros cuya presencia en el espacio genera, conserva y perpetúa la vida de todos. Por eso, según García et. al (2009) la comprensión del tiempo y la elaboración de los calendarios simplemente es el reconocimiento y la inevitable práctica de la interrelación de los seres vivos con el tiempo, el espacio y el uso de la energía que viene de los astros de manera permanente. Personas, animales, plantas y otros elementos naturales necesitan de la energía que viene de los astros y del equilibrio que conservan. El movimiento de lo que existe en el espacio facilita oportunidades de mantener la vida sobre la tierra. Sin el Abuelo Sol no puede haber vida.

En la cultura maya, Q'ij es el Sol, es la unidad con que se mide un día, a decir de Guorón (2011) es la expresión unitaria más sencilla del tiempo. Q'ijtl es la claridad del día que estimula actitudes de agradecimiento por cada vez que aparece el Padre Sol en el oriente. Ilumina distintas acciones y dinamiza la existencia de los seres vivos. Para vivir el tiempo, los ancestros mayas construyeron los calendarios, por ejemplo, el Cholq'ij, en idioma Maya Kaqchikel y en idioma español es el Calendario Sagrado. En la actualidad, este calendario sirve para orientar el mejoramiento del temperamento y la conveniencia de realizar

las actividades de la cotidianidad (Guorón, 2011). Cada día del Calendario Sagrado cuenta con energías que inspiran acciones, fortalecen las interrelaciones, facilitan equilibrio y conducen el diálogo fraterno. En estos días, el Calendario Sagrado es utilizado por el Ajq'ij (Contador del Tiempo) según Yac Noj (2006) para dar recomendaciones a las personas por alcanzar una vida en equilibrio con todas las manifestaciones vivas del entorno. Conocer la energía y el significado de cada día, basta con el dominio del uso del Calendario Sagrado o hacer una visita al Contador del Tiempo, que según Guorón et. al (2002) es para conocer los nawales del día en que nacen las personas y la conveniencia de realizar determinadas acciones de importancia para las personas, familias y comunidades. En el Calendario Sagrado, el día dedicado al Abuelo Sol es el Día Ajpú. Hay que saludar y agradecer al Sol y a decir de Rupflin (1997) sin él no hay comida ni vida. Txolb'alq'ij es el Calendario Sagrado en idioma Maya Mam.

El Chol Ab' en idioma Maya Kaqchikel y su equivalente en idioma español significa Calendario Agrícola o Calendario Civil que en la actualidad todavía orienta las actividades comunitarias, el cambio de autoridades y el cambio del Cargador del Año y particularmente las actividades dedicadas a la agricultura (Batzin, et al, 2019). Hay fiestas, hay convivencia entre familias, hay súplicas y hay acontecimientos que se rememoran siguiendo la vivencia del tiempo según el Chol Ab'. El transcurrir del tiempo lleva vida, acontecimientos, alegrías, tristezas, cambios y esperanzas. Txolb'alab'q'i es Calendario Agrícola o Calendario Civil en idioma Maya Mam.

Actualmente, los calendarios heredados de nuestros ancestros todavía están en uso. A decir de León Chic (2003) "el conocimiento y la vivencia de este calendario no se han muerto, no se han olvidado, siguen presentes, están vivos y sembrados en el corazón de nuestros abuelos y abuelas" (p. 23). Es motivo de aprecio y admiración que portadores del conocimiento maya hagan uso de la medición y de los significados del tiempo con los medios y procedimientos que posee la misma cultura.

3.1.7 K'at/pa. Significa red, tejido. Día del Calendario Sagrado donde se habla de él "poder agrupar, juntar o reunir, tanto a personas como a los elementos, necesarios para efectuar lo que necesitamos" (Barrios, 2004, p. 205). Somos y estamos gracias a la existencia de los demás. Todo lo que existe sobre la Madre Tierra enseña lecciones que nadie está sin tener en cuenta a quienes están abajo, arriba y a los lados. Estamos porque están los otros. Así lo sostiene Batzín (2019) cuando afirma que cada elemento natural está allí y cumple una función para la vida de todos.

En el caso de las personas, las plantas les facilitan alimentación, medicina, sombra, aire, agua, adornos y alegría. Cochoy et. al (2006) dicen que "las sagradas plantas tienen sabiduría milenaria, nos curan y nos ayudan a recobrar nuestro equilibrio físico, orgánico, energético y espiritual" (p. 64). Un paseo al bosque reconforta el espíritu y presenta a la vista la relación natural con los animales y las plantas. En la siembra de maíz, crecen otras plantas que pasan a ser parte de la alimentación familiar. El conocimiento heredado de los antepasados todavía está en uso en pleno siglo XXI para la elaboración de medicinas, comidas y las combinaciones de clases de plantas en los sembradíos.

Recomiendan las abuelas y los abuelos el respeto a guardar a cada elemento vivo del entorno. Tienen vida, sienten y por eso hay que cuidar de todos. Aprendemos a identificar las plantas que lloran, las que ayudan a conservar agua, las que sirven para equilibrar la salud, las que sostienen la fertilidad de la tierra, las que despiertan habilidades y las que aromatizan el ambiente de las fiestas. Hay plantas que con simple observación alegran la vida. Según García, et al, (2009) es importante aprender que todo tiene vida, todos están conectados y por eso el ser humano es un elemento nada más. A decir de Guorón Ajquijay (2001.p.22) "el ser de las personas, se complementa con el ser de las plantas, los animales, los minerales, el aire, el calor, el agua, el cosmos y con todo cuanto existe". Lo admirable es que se dicen las palabras y se viven los significados, unos de manera consciente y otros de modo inconsciente. Es conocimiento heredado de los ancestros que solucionan problemas actuales, han resistido la prueba, producen, conservan y comparten estrategias y acciones en favor de la vida.

3.1.8 Kan. Significa Serpiente. Kan es uno de los días del Calendario Sagrado y quiere decir justicia y equilibrio.

El uso de los elementos naturales por parte del ser humano debe ser solamente para conservar la vida. Es parte del consejo que viene de las abuelas y de los abuelos el hacer uso adecuado y moderado de todo lo que sirve para la alimentación. Hay que ir al bosque a buscar leña sin la tala de árboles. Es una de las recomendaciones y prácticas la obligación de sembrar más árboles porque las generaciones del futuro deben vivir en mejores condiciones. Batzin (2019) dice que "en la convivencia en armonía y equilibrio entre el ser humano, madre naturaleza y universo, se encuentra el bienestar, la riqueza espiritual y material".

El equilibrio también es importante en el ser humano. Es el equilibrio que necesita el cuerpo, la mente, el corazón y el espíritu. Este equilibrio es necesario para que la vida transcurra en armonía vista la persona de manera integral y su existencia en el contexto donde vive. Hay que pensar y actuar para conseguir el equilibrio para la vida presente

y para la vida de todos en el futuro. En este sentido "Debemos trabajar por el equilibrio del pasado, para vivir en equilibrio ahora y recrear los cimientos de equilibrio del futuro" (Cochoy et. al, 2006, p.65).

4.1 **Palabras que guían las interrelaciones**

Los ancestros mayas, observaron pacientemente y con afecto a la naturaleza. Comprendieron el tejido que la sostiene, les fue inspirado cómo debería ser el comportamiento de las personas para tratar con sutileza la vida de todos. Entonces construyeron y legaron palabras con mucha fuerza, con profundo significado, con energía y corazón para orientar cotidianamente las actitudes, actuaciones y expresiones que perpetuaran la convivencia. Estas son algunas palabras.

4.1.1 Xjan/Txjanil. Palabras en idioma Maya Mam que en español quieren decir sagrado y lo sagrado. Todo aquello que tiene vida es sagrado. Cómo negarles el ser sagrado si todos tienen vida y facilitan vida. La vida de los humanos también depende de la de ellos. Según Tovar y Chavajay (2000, p. 68) lo sagrado se refiere "a aquello que se considera superior, digno de respeto y culto, y frente a lo cual la persona y la comunidad deben cumplir deberes y obligaciones específicas". Hablar, agradecer, saludar, besar, inclinar la frente, reverenciar y admirar a todos porque son sagrados. Procuran vida.

Para admirar y agradecer lo sagrado se celebran rituales, se ofrecen regalos y hay discursos con palabras elegantes y de mucho espíritu. En palabras de Salazar y Telón (1999) lo sagrado se expresa cuando se dice abuela luna, padre sol, madre tierra. Estas expresiones condicionan el comportamiento humano, porque lo sagrado invita a actuar con respeto y agradecimiento.

4.1.2 Nimil. Significa respetar/respeto. El respeto indica consideración a todos los seres vivos. Llegaron a nosotros las recomendaciones de no herir a las plantas y a los animales. Evitar que las plantas derramen su sangre por el maltrato de las personas. Evadir acciones que asusten a los animales. Hay que respetar y agradecer al agua y al aire. La persona, debido a su edad, rango y sabiduría, merece respeto. En palabras de León Chic (2003) el uso del respeto a las personas mayores, a los animales, a las plantas y a la vida de todos es condición necesaria para vivir en armonía y paz.

Es manifestación de respeto la visita, las palabras que indican reverencia, besar la tierra, hacer buen uso del espacio, inclinar la cabeza ante los abuelos, saludar a todos. Merece respeto el aire, el agua, el Abuelo/Padre Sol y la Abuela Luna.

4.1.3 Chjonte, que significa agradecimiento. Dar gracias. Es una palabra que se acompaña de lenguaje corporal tales como inclinar la cabeza y juntar las manos para agradecer todo lo que se recibe. Agradecer a quien irradia energía, luz y calor. Agradecer a quien genera momentos en que la vida sobre la tierra se mantiene tierna, sentir y aprovechar cuando la vida se percibe madura y fuerte o aquellos instantes en que fluyen mucho los líquidos en cada cuerpo. Es agradecer al Abuelo/Padre Sol y a la Abuela Luna. Tiene sentido agradecer a los espacios que conectan la vida y el espíritu con el entorno de manera fácil porque allí se viven los efectos de estar hermanados.

En la cultura maya la vida transcurre con agradecimiento. Se agradece al aire, al agua y a las plantas. Se agradece al silencio porque deja escuchar y encontrarse uno mismo. Después de tomar los alimentos, hay que agradecer. Agradecer por todo a todos.

4.1.4 Qanil. Significa permiso, pedir permiso. Se acompaña de "noqsama" que quiere decir perdón. Todavía algunas personas piden permiso y perdón a la Madre Tierra para la realización de sus actividades agrícolas, otras al dueño de la montaña porque deben buscar leña, algunas al protector de los animales puesto que necesitan comer carne. Se pide permiso al bosque al momento de talar un árbol, al buscar hongos, cuando se altera el silencio o cortan los frutos de alguna planta.

Si las familias o las comunidades deciden la ejecución de un proyecto de desarrollo local, es necesario pedir permiso a los abuelos para que hagan presencia y acompañen todas las fases que necesita el cumplimiento del plan. García et. al (2009) aseguran de la importancia de pedir permiso para que los abuelos acompañen todo el proceso de un proyecto de beneficio para todos. Muchos mayas todavía piden permiso a los cerros al momento de empezar la planificación de una actividad que es para todos los miembros de la comunidad. La construcción de una casa es motivo de fiesta y también se pide permiso al Corazón del Cielo y Corazón de la Tierra.

4.1.5 Onil. Quiere decir solidaridad. Es el valor que inspira la ayuda mutua entre individuos, familias, comunidades y pueblos. La solidaridad fortalece la convivencia entre los miembros de una colectividad porque se reúnen varias personas con el objetivo de ayudar a otra o a otras.

En familias y comunidades mayas, todavía se utiliza la solidaridad para apoyar la construcción de la casa del vecino o la de algún familiar, comunidades enteras se unen para abrir caminos que beneficien a los vecinos. Un acto pleno de solidaridad es cuando las personas asisten en apoyo a la familia que ha perdido a un ser querido. Los productos que se consumen y el trabajo necesario para el velorio y el entierro, vienen de la

ayuda de la comunidad. Familias enteras se unen para sembrar maíz atraídas por la energía de la solidaridad.

La solidaridad es el valor que reluce al momento en que alguien padece de alguna enfermedad o vive momentos difíciles, entonces la comunidad de manera voluntaria se organiza y contribuye lo necesario. La solidaridad es apreciada para la convivencia.

4.2 Espacios de uso de los conocimientos

Están en uso conocimientos y prácticas que orientan nuestras actitudes e interrelaciones con las plantas, los animales, el aire, el agua y el fuego. Todavía están en uso las palabras que sirven para relacionarnos con las plantas de las cuales vienen nuestros alimentos. Se conservan muchas plantas y con los mismos procedimientos aprendidos desde hace siglos. Todavía se reproducen los granos que consumimos en la actualidad: maíz, frijoles, calabazas y verduras. Aún se conservan los frutales que dijeron nuestros ancestros que se podían consumir. Es de admirar al abuelo y a la abuela que se esfuerzan por sembrar frutales, aunque no le quede tiempo para comer alguna fruta de tales plantas. Se trabaja la Madre Tierra con los conocimientos y procedimientos que vienen de nuestros ancestros.

Todavía circulan en el lenguaje oral los procedimientos que sirven para la preparación de distintas comidas según nuestros ancestros. Abundan las bebidas con base al maíz. Empiezan a aparecer los esfuerzos por escribir las recetas para que otras personas preparen comidas según los gustos de tiempos pasados.

Hay razones que llevan a admirar y conservar los árboles de los bosques. Hay acciones que repetimos cuyos argumentos se comparten de una generación a otra y con ejemplos. Sembrar y trasladar las plantas pequeñas donde viven los demás árboles. Las personas de todas las edades deben tener presente que es necesario sembrar árboles, cuidar los bosques y las montañas. Es de seguir imitando al abuelo que todavía siembra árboles solamente con el pensamiento puesto en la vida del árbol, en la vida de los nietos y en la alegría de las generaciones futuras.

Se escuchan las palabras y las razones que nos orientan el acercamiento con los nacimientos de agua, con el agua de los ríos, con la lluvia y con los mares. Hay ejemplos que repiten periódicamente el agradecimiento a la lluvia o pedirla si todavía no llueve. Hay literatura oral que con refranes, cuentos y mitos narran cómo cuidar el agua. Hay cuidados de cuál piedra contemplar y mantener para agradar al nacimiento de agua y qué plantas sembrar para conservar la humedad.

Hemos aprendido y seguimos aprendiendo a usar las palabras que se refieren al movimiento del Padre Sol, de la Abuela Luna y de las estrellas. Con su luz realizamos acciones y nos marca momentos que indican el paso del tiempo. Con las fases de la Abuela Luna hay indicaciones de qué hacer en los trabajos agrícolas y hay recomendaciones de cómo actuar según las energías del día. Alguna estrella guía el caminar de los viajeros y otras cuya presencia inspira arte que se refleja en los tejidos. Nuestros ancestros nos heredaron el Calendario Lunar para continuar con los vínculos inevitables con todos los seres vivos sobre la Madre Tierra. Interesa fortalecer el uso de significados y prácticas de las interrelaciones con los que facilitan la vida desde el espacio. Cada día del Calendario Sagrado nos vincula con energías, realidades, palabras clave, uso de valores y consejos para convivir con todos.

Las artes continúan hablando con hermosura en tejidos, pintura, dibujo, música, danza y poesía. El arte refleja los cuernos del venado, la cola del perro, el diseño del traje de la culebra, la corteza y miles de curvas de las ramas de los árboles.

Aun en medio de la crisis, estamos en la memoria de nuestros hermanos. Los animales del campo nos trasladan mensajes. Los movimientos y el rostro de la naturaleza comunican hechos, comportamientos que alertan y fenómenos que advierten. Un buen lector del lenguaje de la naturaleza siempre está en diálogo con todos. Tiene el rol de pronosticar.

Todo nuestro cuerpo está dispuesto a recibir e interpretar las expresiones de nuestro entorno: el canto de los pájaros, la intensidad del aire, las palabras de la Madre Tierra, el lenguaje de los animales, la expresión de las nubes y el estado de las plantas. Nuestra estancia entre todas las manifestaciones de vida mantiene activo el corazón, la mente, las percepciones, la intuición y la imaginación.

Aprendimos de nuestros ancestros que hay momentos dedicados a percibir y hablar de las realidades con el corazón. Así acudimos al uso de las palabras que expresan aprecio, agradecimiento, ternura, comprensión y hermandad. Hay actividades donde todo funciona: el corazón, la imaginación, la mente, el espíritu y el cuerpo. Conocimientos ancestrales que mueven hoy la existencia con reflexiones, música, comidas, discursos y trabajo.

De manera consciente o inconsciente aplicamos conocimientos y procedimientos que han llegado a nosotros a través de nuestros idiomas. Captan hechos, fenómenos y presencia de manifestaciones de vida de la Madre Tierra, del Cosmos y de la imaginación. Entonces, aprendemos a vivir en la familia, en la comunidad y en el pueblo.

4.3 Portadores de conocimiento

Muchas gracias Madre Tierra, gracias Abuela Luna, gracias Abuelo Sol y muchas gracias hermanas estrellas. Muchas gracias Madre Agua. Muchas gracias Padre Aire. Gracias a las plantas y a los animales. La presencia de todos recuerda el uso de las palabras. Nuestros ancestros construyeron las palabras, los significados y señalaron los ámbitos de uso.

Muchas gracias Madre Tierra por el amor inmenso a tus hijas e hijos y nos aceptas con unas cuantas palabras que tenemos para ti. La vida de tu vida todavía no es explicable haciendo uso de todos los idiomas de la humanidad. Con la escasez de palabras nos referirnos a la inmensidad de vida que generas desde tu sagrado vientre. Son miles de palabras que hay para tratar de comprender y agradecer a ti.

Todavía se aprende a leer la naturaleza por sus señales, sus movimientos, sus molestias y por quienes viven allí. A decir de Batzín (2019) que hay señales de la naturaleza como las que aparecen en el cielo, en las nubes o cambios que se observan en la Abuela Luna. Por su parte, León Chic (2003) reconoce muy bien que son las abuelas y los abuelos que constituyen ser el modelo de lectura del lenguaje de los elementos naturales, son los maestros de la historia, conocen los cambios, comparten leyendas y mitos. Con humildad se reconoce que aprendemos de la Madre Tierra, de la naturaleza y del Cosmos. De la Madre Tierra y del Universo, los ancestros mayas "aprendieron los conocimientos de equilibrio, interrelación, interdependencia, diversidad, respeto, tolerancia, hermandad" (Recancoj M. y Recancoj, F., 2002, p. 58).

Muchas gracias abuelitas y abuelitos. Muchas gracias a mamá y a papá. Muchas gracias a las hermanas y hermanos mayores. Muchas gracias a los sabios. Muchas gracias a distintos especialistas del conocimiento maya. Los conceptos que crearon los ancestros todavía están presentes y en uso por las generaciones actuales. Han llegado hasta aquí y ahora a través de los portadores natos del conocimiento.

Gracias al Ajq'ij, Contador del Tiempo. Conserva, comparte y recomienda vivir las energías del tiempo. Gracias por los consejos que comunica a personas, familias y comunidades. Gracias por la vinculación de la vida y el tiempo. El tiempo de las abuelas y abuelos.

Gracias a la Ajyoq'il, Ginecóloga, por sus servicios, sus palabras, sus procedimientos en el cuidado de la salud. Gracias por las palabras de ternura cuando atienden la bienvenida a quienes nacen en cualquier día.

Gracias al Ajq'anil, médico, porque con la energía y la savia de las plantas recupera el equilibrio de la salud de personas de todas las edades.

El Ajq'anil cuenta con conocimientos para conservar salud, alegría y deseos de trabajar.

Gracias al Ajchinb'il, músico, cuyos conocimientos acerca de las melodías que se guardan en el corazón, en la memoria, en sus oídos y en sus manos. Su música despierta el espíritu de los vivos con la melodía que viene de los antepasados. La música de los músicos siempre invita a hablar con el tiempo, a evaluar la vida y a observar con el corazón.

Gracias al Ajtzqol, alfarero, de cuya imaginación y manos se concretan los conocimientos en diversidad de formas con el uso del barro. Sus conocimientos se transforman en utensilios de cocina y adornos. Volumen y arte expresan sus habilidades.

Gracias Ajchmol, tejedor, cuyos conocimientos se transforman en hermosos tejidos de variados colores, con hermosas figuras y muchos usos. Uno de los espacios de aplicación de la matemática maya, cantidades, significados, tamaños y formas. En sus diseños aparece el Abuelo Sol, la Abuela Luna, las hermanas y hermanos como las flores, los pájaros, los conejos, las ardillas, entre otros.

Gracias Ajb'inchil wab'aj, Chef, cocinero, es el depositario y responsable de los conocimientos y tecnología ancestrales para la elaboración de comidas deliciosas con productos naturales. Hay cientos de formas de comer el maíz. Tantas combinaciones de masa de maíz con otras plantas. Atoles de todos los sabores para distintas ocasiones: siembra, cosecha, frío y fiestas.

Gracias Aj Aq'anal Tx'otx', agricultor, quien porta y utiliza los conocimientos para los cultivos de los cuales viene la alimentación de las familias. Agricultores responsables de la soberanía alimentaria. Dominan conocimientos y procedimientos para entenderse con la Madre Tierra de manera que broten fácilmente las plantas de donde viene la alimentación de todos. Conservan las semillas, dominan el cuidado y conocen el tiempo para sembrar y cosechar. Saben del cansancio de la Madre Tierra y tienen cómo alimentarla sin lastimarla.

Aj Q'il Tzib'aj. Orador, mediador, conferencista. El de las palabras bellas, el del lenguaje figurado, el de las palabras que hacen llorar y el de la palabra antigua y nueva. El orador que usa conceptos capaces de dibujar realidades con las palabras. Es el sabio y es el científico. Es quien habla pacientemente con las piedras del campo.

En cuanto a la transmisión, uso y convivencia que originan los conocimientos ancestrales. Cotidianamente nos acompañan todas las manifestaciones de vida para conservar, compartir y fortalecer el uso de los conocimientos propios. De manera oral y con ejemplos comparten los miembros de la familia. Con palabras de profundo significado escuchamos y observamos el uso de conceptos por parte de los

portadores del conocimiento. Vivimos y nos damos cuenta que "es un conocimiento que se ha adaptado, ha pasado por generaciones por medio de la tradición oral solamente que no se ha documentado de la misma forma" (Martínez Cruz, 2021, p. 14). En muchos casos la investigación vista desde fuera ha hecho intentos de recopilación de conocimientos con procedimientos y conceptos que no siempre se adaptan a la visión de la cultura maya. Investigar acerca de los conocimientos mayas, debe ser con los conceptos, portadores y procedimientos según el idioma y la visión de la misma cultura maya.

Las personas de avanzada edad cuentan y hacen uso de conocimientos ancestrales en la mayoría de sus actividades cotidianas. León Chic (2003) reafirma que los conocimientos y la sabiduría de nuestros antepasados llegan a nosotros a través de las abuelas y de los abuelos. Esto sin costo, en ambiente agradable, con plena confianza, naturalidad de la palabra y junto a personas que integran la familia. El lenguaje oral está libre de normas que limitan la reflexión y la imaginación.

Ruidos, ritmos, colores, formas, estados, tamaños y texturas que pertenecen a otros seres vivos tienen lenguaje propio y por lo mismo es importante saber escucharlos y leerlos. Matzir et. al (2009) afirman que se vive sobre la tierra y en el cosmos para escuchar y comprender los mensajes de las libélulas y de las estrellas del firmamento.

5. Decolonialidad y autonomía del conocimiento maya

Han pasado cinco siglos de imposición de conocimientos ajenos a los pueblos originarios cuyo impacto se refleja en la desaparición, desplazamiento y cada vez más con pocos espacios de uso de las ciencias de dichos pueblos. Ante esta realidad, tiene significado y práctica la decolonialidad como la oportunidad que tiene el mundo académico dominante de iniciar el proceso que construya la democracia cognitiva en la economía, la política, la filosofía, los estudios del medio ambiente y en todas las áreas del conocimiento.

Corresponde al Pueblo Maya continuar con la resistencia y la lucha por el uso de los conocimientos que heredó de sus ancestros y que le han permitido sobrevivir hasta estas dos primeras décadas del Siglo XXI. Primeramente, con el fortalecimiento de todo lo que está vigente en los espacios naturales a la disposición, por ejemplo, la familia, la agricultura, las organizaciones propias, los actos de agradecimiento, lugares sagrados, espacios para las artes, los medios de vida, las relaciones con la Abuela Luna y con el Padre Sol, entre otros. Seguir construyendo ciencia maya que según Guorón (2001) es a "partir de lo

que se tiene", a partir de lo que se vive, con las palabras de los idiomas mayas y con los portadores del conocimiento.

Hay claridad que el uso de los conocimientos propios debe ser desde el uso del idioma materno, hay conceptos, hay procedimientos y hay espacios para su aplicación. Muy claramente lo dicen Matzir et. al (2009.p.43) que "manejar nuestros propios nombres/términos, pues así nos descolonizamos y nos descristianizamos". El uso de los términos en su forma oral e ir retomando la forma escrita con el cuidado de seguir con los esquemas, procedimientos y medios desde la visión del Pueblo Maya.

El fortalecimiento de las relaciones con las manifestaciones de vida en el entorno y la práctica de reconocimiento y agradecimiento a los hermanos que facilitan la vida y permiten lo que a decir de Matul (2023) que el hecho de pertenecer y vivir en el cosmos sea el norte que inspire la decolonialidad. Hay que lograr la vivencia profunda, la consolidación de la identidad, el vivir plenamente la interrelación con todos los seres vivos y la oralidad en los idiomas mayas continúe con su rol de trasladar conocimientos y significados. Solo así, el vivir entre dos o más mundos puede resultar más fácil.

En la oportunidad que está esbozando la decolonialidad, es necesario revisar el concepto y práctica del desarrollo que el mundo tiene en curso para asumir "un proyecto de desarrollo desde el sentido decolonial, que de manera general permitan la sustentabilidad de la vida de la naturaleza y la sociedad de forma complementaria y equilibrada con beneficio colectivo, sin explotación, dominación, represión y destrucción" (Sandoval, E. a. 2021, p. 156). Desde la visión del Pueblo Maya el desarrollo equivale a vida plena, salud para todos y dejar lo mejor para las generaciones por venir.

Enriquecer el léxico actual con los conceptos en desuso. Para esto, hay que tener en cuenta que el territorio maya es extenso, será de identificar a lo largo y ancho, en todos los idiomas mayas, en distintas actividades e instituciones algunos conceptos que han caído en desuso en ciertas subregiones y retomar el uso en espacios viables. El estudio y análisis de documentos escritos antes de la invasión será un trabajo minucioso acerca de contenidos pendientes de interpretación. Iguales trabajos necesitan los documentos escritos a partir de la invasión porque también contienen conceptos antiguos que merecen atención y uso en estos tiempos.

Responder a los espacios ampliados que identifica la decolonialidad, a los pueblos originarios les corresponde el fortalecimiento de uso de sus conocimientos y la construcción de oportunidades con la participación y representación de todos.

6 El futuro deseable

El hecho más triste en la vida de los pueblos originarios sería el desplazamiento y la muerte lenta de la lengua y la cultura.

El Pueblo Maya y demás pueblos originarios deben continuar con el uso y fortalecimiento de la aplicación de sus respectivos conocimientos en los espacios naturales que corresponden. La vida depende del uso de tales conocimientos heredados de los ancestros y que en palabras de García et. al (2009) guían la vida material y espiritual, orientan la producción de todo lo que se consume, el cuidado de la salud y señalan los momentos y los espacios para la alegría de la espiritualidad y la armonía con todos los elementos de la naturaleza. En realidad, son conocimientos que vienen de la antigüedad para los desafíos del Siglo XXI. A los pueblos originarios les corresponde hablar, hablar y hablar en espacios familiares y posicionar el uso del idioma materno en ámbitos ampliados del sector público. Quienes tienen la oportunidad de escribir, es prioritario que sea en el idioma materno, con esquemas y procedimientos que respeten la integralidad, la naturalidad de uso, los conceptos y significados que corresponden.

Apreciar el uso de los numerales y muchos conceptos matemáticos, el baño de vapor, las plantas para equilibrar la salud, la ceremonia con los días del Calendario Lunar, la siembra del maíz, las fases de la Abuela Luna para actividades agrícolas, el Calendario Solar para celebración de fiestas como el Año Nuevo Maya, selección y cambio de autoridades, los colores de mucho significado, las artes como la música, el tejido y la pintura. Discursos específicos para eventos familiares y comunitarios.

Entre los portadores del conocimiento se reconocen a los Contadores del Tiempo, los responsables de la salud, las autoridades comunitarias, los ancianos, los artistas, los poetas, entre otros. Muchos textos actuales en forma oral permanecen como historia, cuento, mito, refrán. Cochoy et. al (2006. P. 19) afirman que en este contexto actual al referirse a la cosmovisión maya que “es nuestra forma propia de ver, entender y vivir el sentido de la vida. Nuestra espiritualidad y nuestras ciencias son la explicación minuciosa de esta Cosmogonía”. Esta cosmovisión sostiene los conceptos, los argumentos, los significados y las prácticas que heredaron nuestros ancestros y cuyo uso proporciona sentido a todos los actos de nuestra cotidianidad.

La realización de investigaciones bajo la responsabilidad de equipos mixtos integrados por mayas e investigadores de otros pueblos. La idea es compartir el uso de conceptos, significados y procedimientos que pueden ser posibles desde la cultura maya, especialmente en aquellos

casos que deben aclarar a los resultados de investigaciones que generalmente fragmentan a los pueblos originarios vía la cosmovisión, el idioma, la cultura, la economía, la política y su ubicación geográfica.

El enfoque y la percepción integrada para captar la totalidad de vida según los pueblos originarios es muy importante para trabajar la unidad a través de elementos culturales presentes antes de la invasión, los que soportaron la época obscura de la colonia y la exclusión imperante en estos tiempos que han transcurrido bajo la responsabilidad de Estados racistas. El caso de la cultura maya, es significativo el hecho de que los idiomas actuales vienen de una lengua madre y que los elementos culturales de estos tiempos todavía mantienen conceptos, significados y prácticas que conservan la cosmovisión maya que ha durado durante siglos. Lengua y cultura hacen que los mayas de hoy sean considerados como un solo pueblo o nación (Gallo, 2001). Investigadores de nuestro tiempo, como el caso de Juanita Cano (2018) afirma que muchos elementos culturales y especialmente componentes de la cosmovisión antes de la invasión permanecen en los distintos grupos de la actualidad.

Hay que reconocer sin reservas, que los conocimientos de los pueblos originarios pueden conservar la vida de la humanidad, de la Madre Tierra y de todo aquello que depende del equilibrio de la salud de todos. Es de agregar que la falta de normas estandarizadas, la espontaneidad, la comunicación oral de los conceptos, la vivencia de los hechos, la visión integrada, el uso de un conjunto de valores, la diversidad de formas de uso individual y en grupo, la comunicación a las nuevas generaciones, han hecho posible la permanencia de los conocimientos quinientos años después. En la era de la tecnología de la comunicación, los pueblos originarios deben de aprovechar estos medios para fortalecer el uso de la lengua y la cosmovisión. En este sentido, Según Duarte "es a través del internet y las tecnologías digitales que los pueblos originarios pueden seguir articulando la manera de relacionarse y la manera transmitir su cosmovisión" (citado en Garzo, 2021, p. 40)

Corresponde a la población maya actual asumir el esfuerzo de continuar con la conservación de sus conocimientos, los elementos de su cultura y los fundamentos de su cosmovisión. Es necesario fortalecer el funcionamiento de sus instituciones, cultivar el uso de los conocimientos en los espacios disponibles en el ambiente familiar, en las instituciones propias que funcionan en las comunidades locales, identificar y asumir las estrategias y acciones que abren espacios de uso de la lengua y la cultura en los sitios oficiales y la convivencia con otros pueblos. Así dicen Ajquejay y Rodríguez (1992) cuando consideran que es tarea para el futuro conocer muy bien y saber ampliar los conocimientos para los acontecimientos nuevos que van surgiendo a través de los tiempos.

Para la cultura maya, los conocimientos deben estar al servicio de la conservación de la vida de la Madre Tierra, de todos los seres vivos y de la humanidad. Debe ser "una ciencia y tecnología al servicio de la naturaleza" (Sandoval, 2021, p.155). Una ciencia en contra de la vida y en contra de la Madre Tierra solamente se encamina a terminar con la vida de todos.

El desafío de "vivir juntos" los distintos pueblos con que están integrados los Estados debe ser extensivo a la vida de la Madre Tierra, las plantas, los animales, el medio ambiente, la equilibrada presencia de todos los elementos del universo. Es de asumir el reto de construir sociedades sobre la autonomía, la pluralidad y la interculturalidad. Esto solo es posible con proyectos económicos y políticos donde esté la participación y la representación de los pueblos. A decir de Recancoj M. y Recancoj, F. (2002) las condiciones actuales en que vive el Pueblo Maya generan aspiraciones para la construcción de una sociedad pluricultural, multilingüe e intercultural.

Para que los pueblos del mundo vivan según sus conocimientos y tecnología, es necesario un proyecto político donde se concrete la participación y representación de todos, un espacio donde sea posible el diálogo entre pueblos, entre conocimientos y entre cosmovisiones. Según Aguilón (2013) debe "haber libertad cultural y cognitiva para que todos los pueblos y/o civilizaciones del mundo puedan desarrollar sus conocimientos" (p.204). Esto solamente es posible en Estados libres de racismo y discriminación. El diálogo de conocimientos de pueblos diferentes puede ser viable en Estados incluyentes, interculturales y con cultura de paz.

A manera de conclusiones se tiene información acerca de los conocimientos mayas en el transcurrir del tiempo.

Antes de la invasión, todo el conjunto de conocimientos que utilizaba el pueblo maya para la concreción de sus interrelaciones con su entorno inmediato y mediato, consigo mismo y el universo que se concretaron en la medición del tiempo, comprensión de la vida, cuidados de la salud, medición del entorno, reflexiones sobre la trascendencia, en la arquitectura, en la agricultura, en la política, en la economía, etc. Estos conocimientos sufrieron desconocimiento, persecución e intentos de eliminación desde el momento de la invasión, durante la colonia y en pleno Siglo XXI.

También se concluye acerca de la importancia de reconocer las características del conocimiento maya que en la actualidad tiene uso por los mismos herederos de los antepasados mayas. Hay conceptos de

profunda importancia, hay palabras que sirven de guía a las interrelaciones entre todos los seres vivos, se vivencia el uso de los conocimientos en espacios específicos como en el ámbito familiar y comunitario y hay portadores cuya responsabilidad es compartir conocimientos y tecnología maya para las nuevas generaciones.

Como perspectiva acerca del conocimiento maya, es necesario tener presente las condiciones adversas en que se encuentra el uso de los conceptos y la situación en que viven los portadores. Es conveniente aprovechar los espacios de la decolonialidad con vistas al uso autónomo de los conocimientos mayas que lleve al fortalecimiento y ampliación de contextos, contar con apoyo en el ámbito multiétnico, el diálogo de conocimientos y la construcción de la intercultural desde la política y la economía.

Bibliografía

Acuerdo Gubernativo No. 390-2002. Creación de la Comisión contra la Discriminación y el Racismo. https://codisra.gob.gt/images/CODISRA/Acceso_Informacion_Publica/Informacion_Oficio/2022/01.enero/1.%20Art10_N1_Acuerdo%20Gubernativo-390-2002%20%20CREACIN%20CODISRA.pdf.

Acuerdo Gubernativo No. 435-94. Creación del Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco. http://fodigua.gob.gt/documentos/Acuerdo-Gubernativo-435-94.pdf.

Acuerdo Gubernativo No. 726-95. Creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Guatemala/Creacio%C2%A6%C3%BCn%20DIGEBI.pdf

Acuerdo Ministerial No. 3599-2011. Concreción de la Planificación Curricular Regional del Pueblo Maya, Nivel de Educación Media, Ciclo Básico. En A.A, Martínez Legislación Básica Educativa. Centro de Impresiones Gráficas.

Aguilón Crisóstomo, M.R. (2013). Lengua, conocimiento y poder. Una lectura biopolítica desde la sociedad Man en Comitancillo, San Marcos. [tesis de maestría, Centro Universitario de Occidente. Universidad de San Carlos de Guatemala].

Ajquejay On, A. y Rodríguez, D. (1992). Cultura maya: pasado y futuro. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística/PRODIPMA. (s.n). https://www.url.edu.gt/publicacionesurl/FileCS.ashx?Id=41268

Asamblea Nacional Constituyente (1985). Constitución Política de la República de Guatemala. (s.n)

Asamblea Nacional Constituyente (1985). Ley Electoral y de Partidos Políticos Decreto Número 1-85 Asamblea Nacional Constituyente. (s.n)

Barrios, C. (2004). Ch'umilal Wuj. El libro del destino. Cholsamaj.

Batzín, R. (2019). Conocimiento indígena y cambio climático. En E. J. Castellanos, A. Paiz-Estévez, J. Escribá, M. Rosales-Alconero, & A. Santizo (Eds.), Primer reporte de evaluación del conocimiento sobre cambio climático en Guatemala. (pp. 300–329). Editorial Universitaria UVG.

Cano Contreras, E.J., (2018). La construcción de la noción de Cosmovisión Maya en Guatemala. Rev. pueblos front. Digit, 13. 1-29. https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.336.

Cochoy Alva, M.F., Yac Noj, P. C., Yaxón, I., Tzapinel Cush, S., Camey Huz, M.R., Domingo López, D., Yac Noj, J.A. y Tamup Canil, C.A. (2006). Raxalaj Mayab' K'aslemalil. Cosmovisión maya, plenitud de la vida. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Maya' Na'oj.

Cojtí Cuxil, D. (2006). Ru'naoj ri maya' amaq'. Configuración del pensamiento político del Pueblo Maya. Primera parte. Cholsamaj.

Comisión Interuniversitaria de Conmemoración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América. (1999). Memorial de Sololá (1ª ed.). (s.n)

Congreso de la República de Guatemala. (1985). Ley de Idiomas Nacionales. Decreto No. 19-2003.

Crisóstomo, L.J. (2022). El pueblo maya en estos tiempos. Maya' Wuj.

De Landa, D. (s.f). Relación de las cosas de Yucatán. https://www.wayeb.org/download/resources/landa.pdf.

De las Casas, B. (1552). Brevíssima relación de la destruyción de las Indias file:///C:/Users/netzt/Downloads/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias.pdf

De las Casas, B. (1967). Apologética historia sumaria. Universidad Nacional Autónoma de México. https://sites.bu.edu/american-egypt/files/2020/02/Apologetica-Historia-Sumaria.pdf

Decreto Gubernativo del 13 de octubre de 1876 que declara "ladinos a los indígenas de San Pedro Sacatepéquez". En J. Skinner

Klee. (1995). Legislación indigenista de Guatemala (2ª ed.). Gráfica Panamericana.

Decreto Legislativo del 17 de marzo de 1836 que faculta al gobierno "incorporar a los indios no civilizados". En J. Skinner Klee. (1995). Legislación indigenista de Guatemala (2ª ed.). Gráfica Panamericana.

Decreto Legislativo No. 14 del 28 de octubre de 1824 que se refiere a medidas "para procurar extinguir los idiomas indígenas". En J. Skinner Klee. (1995). Legislación indigenista de Guatemala (2ª ed.). Gráfica Panamericana.

England, N., García, P., García, P., Sis, J., Rodríguez, J., López, C. y Benito, J. (1993). Maya' Chii'. Los idiomas mayas de Guatemala (1ª ed.). Cholsamaj.

Fabregat, C.E. (s.f.). Mayas y españoles: La visión del otro. Consultado el 20 de mayo 2023. file:///C:/Users/netzt/Desktop/manual%20como%20citar%20normas%20apa.%207.pdf

Gallo Armosino, A. (2001). Los mayas del siglo XVI. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Serviprensa C.A.

García A. P., Curruchiche Otzoy, G, Taquirá, S. (2009). Raíz y espíritu del conocimiento maya. Instituto de Lingüística, Universidad Rafael Landívar, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y Consejo Nacional de Educación Maya. Colección Estudios Mesoamericanos, No. 2. Serie Multilingüe No. 1. Serviprensa.

García, A., Maxwell, J. y Raymundo, J. (2013). La reducción española en las tierras altas de Guatemala: Respuestas mayas. Revista Mesoamérica 55 enero-diciembre. 205-222. https://www.mesoamericarevista.org/publicacion55.htm#GarMaxRay.

Garzo Montalvo, M. (2021). Tecnologías indígenas, centros nuevos y medios de comunicación. En Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología. Primer Foro Virtual de Ciencia, Tecnología y Pueblos Indígenas. Gobierno de Guatemala (pp. 39-40).

Girard, R. (1977). Origen y desarrollo de las civilizaciones antiguas de América (1ª ed.). Editores Mexicanos Unidos, S.A.

Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (1995). Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. (s.n)

Guorón Ajquijay, P. (2001). Ciencia y tecnología maya. Maya' No'jb'al. Saqil Tzij.

Guorón Ajquijay, P. (2011). Choltun. La cuenta del Oxlajuj B'aqtun. Popol Wuj.

Guorón, P., Barrios, L. y Sac Coyoy, A. (2002). Nuestra cultura maya. Pensamiento y vida maya. Saqil Tzij.

Hernández García, M.A. (2008). El encuentro de dos culturas: los mayas de la región oriental de las tierras bajas y su tránsito a la modernidad. Revista Cuicuilco, 15, (No. 43), 185-216. https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v15n43/v15n43a8.pdf.

León Chic, E. (2003). El corazón de la sabiduría del Pueblo Maya. Fundación CEDIM. Serviprensa.

López Raquec, M. (1989). Acerca de los idiomas mayas de Guatemala. Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala. Litografía Multicolor.

López, B. (2021). En presentación General. Reconocer, promover y aplicar el conocimiento indígena. Primer foro virtual de ciencia, tecnología y pueblos indígenas. En Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología. Primer foro virtual de ciencia, tecnología y pueblos indígenas. Gobierno de Guatemala. (p.9).

Lovel, W.G. (1990). Conquista y cambio cultural. La sierra de los Cuchumatanes de Guatemala, 1500 – 1821 (2ª ed). Serviprensa.

Martínez Cruz, T.E. (2021). Conocimiento de los Pueblos Indígenas. En Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología. Primer Foro Virtual de Ciencia, Tecnología y Pueblos Indígenas. Gobierno de Guatemala (pp. 12-17).

Matul Morales, D. (2023). Plenitud de vida. Pensamiento Maya. Ediciones K-mey.

Matzir Miculax, M.L, Valey Sis, E.M, Méndez Martínez, L., Hernández Ixcoy, D. y Aj Xol Ch'ok. (2009). Cosmovisión Mayab'. Dos tres palabras sobre sus principios. Asociación Maya Uk'u'x B'e.

Méndez Martínez, L., Valey Sis, E. y Hernádez, D. (2008). Mayer Maya' Nawom B'aahuhom. Cosmocimientos y prácticas mayas antiguas. Ediciones Papiro, S.A.

Morley, S. G (1983). La civilización maya (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Pitts, M. y Matson, L. (2008). ¿Cómo escribían los mayas?. Serviprensa, S.A.

Quemé, R. (2022, 9 dic.). Kabawil, metodología para la descolonización 3. Plaza Pública. https://www.plazapublica.com.gt/content/kabawil-metodologia-para-la-descolonizacion-3

Recancoj Mendoza y Recancoj Mendoza, F. (2002). Pedagogía Maya. Aprendiendo pegadito a mamá y a la par de papá. Saqil Tzij.

Rupflin Alvarado, W. (1997). El Tzolkin, es más que un calendario. Nawal Wuj.

S. Thompson, J.E. (1987). Historia y religión de los mayas (8ª ed.). Siglo Veintiuno.

Salazar Tetzagüic, M. y Telón Sajcabún, V. (1999). Ruk'u'x maya' na'oj. Valores de la filosofía maya. Cholsamaj.

Sandoval-Forero, E. A. (2021). Sentipensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollos otros. Los Mochis. Ediciones Universidad Autónoma Indígena de México. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/03/LibroSentipensarIntercultural.pdf

Sanic Chanchavac, J. y Patzan, J. (2004). Medicina Maya. Maya Na'oj.

Secretaría de Educación Pública (1988). Chilam Balam de Chumayel (1ª reimpresión). (s.n).

Secretaría General de Planificación y Programación de la Presidencia. Gobierno de Guatemala. https://portal.segeplan.gob.gt/segeplan/

Tichoc Cúmes, R. y Simón Cuxil, F. (2009). Módulo de espiritualidad maya. Consejo Nacional de Educación Maya. Maya Na´oj.

Tovar, M. y Chavajay, M. (2000). Más allá de la costumbre: Cosmos, orden y equilibrio. Servicios San Antonio.

Yac Noj, J. (2006). Vivenciemos nuestra identidad. Para estar en armonía con el cosmos. Maya Na'oj.

CAPITULO XI

La pedagogía del sujeto relacional; una formación para la interculturalidad y para la paz

Mg. Patricia Gómez Ríos
Colectivo Educa dignidad- Chile

Resumen

Este capítulo propone una reflexión sobre la *pedagogía para la diversidad cultural* como un desafío y una necesidad frente a los tiempos actuales, caracterizados por contextos culturalmente diversos, conflictos políticos-culturales y desigualdades económicas socioculturales, en Chile y Latinoamérica. Se sostiene la necesidad de una educación transdisciplinar, plural, crítica e inclusiva, centrada en lo relacional: sujeto-sujeto, sujeto-historia y sujeto-entorno desde los diferentes contextos culturales situados.

Considerar a quienes comparten la experiencia educativa, estudiantes y docentes, como complejos seres biológicos-culturales; individuales-colectivos; emocionales-reflexivos, éticos-políticos, capaces de construir su propia historia, aspectos escasamente abordados pedagógicamente, lo cual afecta negativamente a la formación en pensamiento crítico-propositivo que considere el ser cultural.

En este ámbito, se cuestiona el actual paradigma monocultural de la educación chilena, organizada desde el asignaturismo desde la visión eurocéntrica, posterga, en pos de los contenidos programáticos, la propia identidad y los derechos de la población escolar de mestizos, pueblos originarios e inmigrantes.

Dado lo anterior, se plantea otorgar a la base de la formación un lugar primordial a la convivencia en la diversidad, desde su complejidad, para el ejercicio de una pedagogía del sujeto relacional, que permita desplegar la conciencia de la interculturalidad crítica como un aspecto esencial de una educación para la paz.

Estas palabras son una invitación a colegas, maestras y maestros, a reflexionar sobre la labor pedagógica focalizando la diversidad cultural presente en sus aulas, como una forma de hacer frente desde el proceso formativo al racismo y la xenofobia de manera particular, y a la discriminación en términos generales, otorgando a todas

y todos los estudiantes igualdad de oportunidades para desarrollarse potenciando su propia identidad cultural.

Para ello, abordo aspectos en el marco de una reflexión epistémica que, me parece, nos debiese acompañar en todo el proceso de construcción de un pensar y hacer distinto a lo que actualmente vivimos. Se presenta, así como un desafío y es que este enfoque es una construcción que requiere de una lectura de realidad situada para tomar nuevos caminos en la historia del sistema educativo en Chile y Latinoamérica.

Considero, que, a la luz de estos tiempos, la escuela vive un desfase en relación con la población escolar a la cual debe su razón de ser. La necesaria paz planetaria exige la instalación de un ser dialógico, colectivo y participativo, donde la emoción-reflexión-acción movilicen y direccionen el sentido del proceso formativo.

Monoculturalidad e interculturalidad en educación

Con el tiempo han surgido distintas definiciones de *interculturalidad*, expongo una *sencilla pero profunda, se refiere a la relación dialógica y horizontal entre dos o más culturas, donde la identidad cultural se sitúa al centro de las decisiones políticas (Gómez, P; 2016).* En el presente texto este es mi punto de partida.

Probablemente, unas de las dificultades que enfrenta la educación es el enfoque desde el cual la miramos, y es que enfatizamos un *prisma de contenidos*, en vez de posicionarnos desde la *relación de identidades culturales.* Sostengo, que el avance hacia la interculturalidad crítica supone, pasar de una *pedagogía del contenido* a una *pedagogía del sujeto*, donde el quehacer docente impacte desde la potenciación de identidades culturales de las y los escolares a la sociedad en su conjunto.

Un paradigma monocultural es un modelo, un sistema de creencias que supone la superioridad de una cultura por sobre otras, es historia de dominación, de la cual no siempre se tiene conciencia.

Por ello, romper con la hegemonía cultural eurocentrada, implica un darse cuenta del efecto que produce, y a la vez, echar por tierra el supuesto de que la escuela está exenta de ideologías; es sabido que las lógicas de poder se transmiten a través del currículo, la didáctica, la gestión escolar y en la globalidad de hacer educación.

Cotidianamente en la escuela el hegemónico paradigma hace lo suyo. La sala de clases se transforma en el mejor laboratorio para la asimilación cultural. Muchas veces, como excusa o solidaridad genuina, se escucha a algún maestro señalar: "*aquí somos todos chilenos, no hacemos diferencias"*, ya sea porque se considera que hacer alusión explícita a la

diferencia es un antivalor, o bien, porque es necesario resguardar a los estudiantes culturalmente distintos a la mayoría, de cualquier posible situación denigrante. Sin embargo, el resguardo de la identidad cultural es un derecho humano.

En contraposición, la Pedagogía para la Diversidad Cultural unida íntimamente con la Pedagogía del Sujeto-, es un enfoque que pretende abarcar el trabajo educativo considerando dos aspectos centrales, por un lado, la ruptura de la hegemonía eurocéntrica instalada en los sistemas educativos, y por otro, de la mano del anterior, el reconocimiento explícito de la diversidad de identidades culturales en las aulas, evidenciada en la presencia de estudiantes mestizos, de pueblos originarios e inmigrantes; estos dos últimos grupos, siendo minorías, en una lógica institucional monocultural son invisibilizados.

Por lo tanto, la transformación de un paradigma monocultural, por uno de la diversidad cultural decolonial impone un trabajo pedagógico que va más allá de abordar aisladas unidades temáticas o actividades folclorizantes. Implica necesariamente, erradicar la ficción de que la escuela es el espacio cerrado, desvinculada de su contexto, del barrio, la región, el país o el planeta. En este paisaje debemos re-pensar no sólo la escuela, sino el contexto en el cual esta se sitúa, en un vínculo concreto entre lo que somos y lo que soñamos como sociedad, transversalizando estas esperanzas en la educación en su conjunto, como principios rectores, en beneficio de nuestro sueño social.

Claramente entonces, si pretendemos avanzar hacia un quehacer pedagógico que se haga cargo del contexto culturalmente diverso, como andamiaje para construir interculturalidad crítica, es necesario analizar en profundidad lo que culturalmente aprendimos la mayoría de los mestizos-chilenos, y lo que nos conforma como pueblo, en una dinámica de re-aprender para comprendernos mejor, situándonos en nuestro propio relato histórico. Me refiero a esa comprensión que implica algo que hace sentido, que se moviliza desde lo sensible, en el juego de la emoción-reflexión.

La invitación es a trabajar en las aulas, la belleza y potencialidad que implican las diferentes identidades culturales, la pregunta es ¿cómo se lleva a cabo el proceso pedagógico desde este enfoque? Dicho de otro modo ¿es posible realizar una pedagogía para la diversidad cultural? Sostengo que sí, pero debemos asumir que a esta riqueza se superponen conflictos de distinto orden que sería necesario abordar.

Complejidad

A mi modo de ver, el paradigma de la complejidad es una provocación imposible de eludir si pensamos que la institución formadora debiese responder a la estructura social a la cual se debe. Esta mirada requiere de un salto cualitativo y de un téngase presente de, al menos, cinco ámbitos propios del ser humano, ampliamente trabajados por grandes intelectuales contemporáneos[33]. Así, diré que somos sujetos: a) Cien por ciento biológicos-culturales, b) históricos individuales-colectivos, c) emocionales-reflexivos en la subjetividad e intersubjetividad, d) de derecho, e) éticos-políticos. Todos estos aspectos, interrelacionados y a la vez imposibles de fragmentar en tanto constitutivos de la persona, conforman la complejidad de quienes somos docentes y estudiantes. A la vez, configuran el complejo desafío al cual estamos enfrentados los profesores hoy en día en nuestro país.

a) Sujetos cien por ciento biológicos-culturales

La complejidad se instala no solo desde el cuerpo que nos identifica sino también, que este ha llegado a ser lo que es, después de un larguísimo camino evolutivo, pero no en soledad, sino en colectivos; grupos humanos que se han caracterizado según el entorno lo ha requerido, al mismo tiempo que ha transformado dicho entorno. Este proceso de adaptación recíproca entraña la comunicación y formas de vida, maneras de concebir la existencia, las culturas. Hemos necesitado y seguiremos necesitando de los otros para nuestro propio proceso evolutivo. Somos tradición y futuro en un presente inagotable de construcción de colectividad, colaboración y reciprocidad.

En este contexto mi invitación es a mirar la escuela en la era planetaria, para situarla en los tiempos actuales. Me parece interesante porque nos permite instalarla en el amplio contexto de la globalización, las migraciones, el capitalismo global y el individualismo (Morín, Roger, Motta, 2003, pp. 134-140). Claramente, en un proceso de metamorfosis y en la legítima aspiración de resguardarnos de vivir cada vez peores circunstancias, debiésemos pasar necesariamente de un individualismo estructural a una colaboración estructural (Morín, 2011).

[33] Me refiero a Edgar Morín, Humberto Maturana, Hugo Zemelman M, Paulo Freire, entre otros. En distintas oportunidades, estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio me han comentado sobre el positivo impacto que les provocan, sin embargo, declaran no saber cómo llevar sus planteamientos a la sala de clases argumentando que el sistema educativo chileno no lo permite.

La colaboración nos abre las puertas a la construcción colectiva de aquello que soñamos, y también, de aquello que necesitamos para vivir mejor. Significa, en buenas cuentas, aprender a vivir conformando comunidades considerando lo que nos une y respetando nuestras diferencias culturales.

b) Sujetos históricos individuales-colectivos

A lo anterior, incorporo un planteamiento de Hugo Zemelman (2010), somos sujetos históricos capaces de construir nuestra propia historia. Cuando tenemos conciencia de aquello, sabemos que, a cada momento, debemos hacer frente a lo que está determinado, pero también podemos ver o imaginar aquello que no lo está; en este último ámbito se ubica la libertad de construcción histórica. El presente trae consigo un abanico de posibilidades. Así, construimos historia día a día, desde lo individual y lo colectivo. Este proceso de toma de conciencia no permite eximirse de la propia responsabilidad histórica.

Lo que planteo está lejos de ser solo teoría, es tener la convicción de que en el aula se construye historia día a día, acaso ¿conoce usted a alguien que no recuerde personales experiencias escolares? La práctica cotidiana en el aula marca vidas ¿quién podría negarlo? Por ello, la convivencia respetuosa de la inclusión cultural en la escuela supondría la construcción histórica de colectivos que se autodefinen de manera natural, como culturalmente diversos, aprendiendo a contribuir a la paz desde la más temprana edad.

c) Sujetos emocionales-reflexivos en la subjetividad e intersubjetividad

Humberto Maturana a través de su obra, sostiene que la emoción impulsa la reflexión, la pregunta es ¿trabajamos pedagógicamente las emociones?

En la actualidad, con la crisis pandémica del COVID 19, el Ministerio de Educación, (MINEDUC) ha relevado la importancia de la educación socioemocional, haciendo múltiples esfuerzos para que las escuelas cuenten con las estrategias pedagógicas correspondientes. Sin embargo, desde la práctica cotidiana, se podría afirmar que estos ímpetus se ven amenazados por la estructura anclada en rigideces que responden a factores contrapuestos a una educación con mayor amorosidad y fraternidad.

Creo que estamos de acuerdo en afirmar que la emocionalidad humana busca su lado más positivo, recurrentemente como máxima aspiración, queremos sentirnos bien, a gusto, cómodos, cuando ello no ocurre nos enfermamos, entonces, ¿intentamos conscientemente formar a todos nuestros estudiantes para vivir felices? Probablemente la respuesta de muchos de ustedes sería: "¡pero si ni siquiera tenemos tiempo para pensar en nuestra propia felicidad!" y precisamente aquí radica un problema: ¿cómo vivimos hoy en esta conjunción del pensamiento, el sentimiento y la voluntad?, ¿educamos teniendo en cuenta nuestras emociones y reflexiones, las propias y las de nuestros estudiantes?, ¿reflexionamos en conjunto sobre este vivir actual y nuestras esperanzas de sociedad?

Me atrevería a decir, que más allá de nuestras facultades, poco tiempo destinamos a tomar conciencia de lo que sentimos. Nos engulle el estrés, la carrera loca a la cual nos somete el sistema global del crédito y el endeudamiento, y también, en el caso de los docentes, del propio sistema que a diario enfrentan, me refiero a la escuela. Siendo una situación producto del quehacer humano, aleja a las personas de su propia humanidad. Así al menos lo demuestran las demandas y movilizaciones del profesorado en Chile.

Para Maturana

> Todo quehacer humano se da en el conversar y, lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el conversar no es quehacer humano. Así, al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguajear con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aún el más excelso y puro razonar. (Maturana, 1988. P.77).

De este modo, desde el pensamiento de Paulo Freire y mirando la escuela chilena, sostengo que la real comunicación está ausente en la mayoría de las aulas. Con frecuencia, se dan exigencias que poco tienen de pedagógicas, instaurando un ambiente que no contribuye a la generación de condiciones para un estar mejor.

Esto, porque a los docentes nos apremian las conversaciones guiadas a partir de contenidos del programa de asignatura a cargo, bastante desvinculados de la emocionalidad de los propios sujetos. Aquí, la relevancia comunicacional se relaciona fundamentalmente con los estándares de calidad que las agencias imponen. Es decir, es una

comunicación en función de la reproducción del mismo sistema que agobia a los escolares y maestros.

Esto correspondería a lo que Freire denomina la acción anti dialógica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto como un ámbito instalado para la conquista y en oposición a la acción dialógica:

> En la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero "esto". El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú –un no yo- ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yoes (Freire 1970, p. 152).

Dicho lo anterior, podría sostener que el diálogo entre culturas situado en la escuela permite un aprendizaje potente de interculturalidad critica, creando aperturas para la complejización y enriquecimiento de los saberes que se abordan, lo que sería, en buenas cuentas, erradicar la folclorización presente en muchos centros de formación. El dialogo verdadero con el distinto de sí, que legitima dicha diversidad constituye también al propio ser.

d) Sujetos de derecho

Nuestros derechos humanos -irrenunciables- nos pertenecen desde que nacemos hasta la muerte, aunque a veces nos agotemos en exigir que se nos respeten.

Entre otros, el derecho a la participación en la esfera social nos permite en lo concreto, formar parte de la toma de decisiones para un nosotros y un yo. Por tanto, resulta fundamental tomar conciencia de aquello en que se involucra la decisión personal, porque automáticamente el sujeto se vuelve responsable de su decisión. Se trata de considerar las decisiones en la dimensión de responsabilidad social e histórica.

Así, participar conscientemente, coloca en juego juicios de valor e información pertinente y veraz, como también, los principios y valores,

las epistemes culturales, la voluntad e imaginación, el saber, en su más amplio sentido.

Si esto es cierto, entonces las escuelas debiesen formar en el pensamiento crítico-propositivo y la responsabilidad que implica conocer y estar atentos al cumplimiento de los derechos individuales y colectivos, culturales, políticos y económicos. La participación responsable entraña el tener conciencia que la vida digna y el resguardo del medio ambiente son ejes centrales del vivir en comunidades y sociedad.

Ciertamente, existe un cuerpo legal y una dimensión del derecho que avala una educación para y desde la diversidad cultural.

e) Sujetos éticos-políticos

Somos sujetos éticos-políticos en cuanto individuos, únicos e irrepetibles, que conformamos colectivos para nuestra propia supervivencia, requiriendo así, de acuerdos y normas que nos permitan una convivencia sana, adecuada, en un contexto geográfico, en un período histórico, con sistemas de creencias, saberes, aspiraciones y voluntad. El "yo" tiene derecho a participar de la toma de decisiones que propicien la mejor forma de vida para este "nosotros", compuesto por las particulares identidades. De esta forma, la vida digna individual y colectiva, atiende no solo a las mayorías sino también a las minorías, en igualdad de condiciones en el entramado de las relaciones sociales.

Por lo anterior, el aprendizaje explícito del diálogo colaborativo y participativo, de la fraternidad y la reciprocidad es un imperativo, porque instala lógicas y emociones que permiten hacer frente a la ignorancia, la antiética, lo inmoral, que se evidencian en el racismo, la xenofobia, el clasismo, la homofobia y la discriminación de cualquier tipo, consciente o inconsciente. Recordemos que estos fenómenos sociales son también resultados de procesos formativos, no siempre verbalizados, pero evidentes en comportamientos que estructuran y levantan un relato social, que, a la vez, ha sido construido con lo declarado y lo oculto o silenciado.

Esta consciencia de formación ético-política desde la escuela, supone un trabajo pedagógico que permita la instalación de un paradigma que decididamente haga frente a las lógicas individualistas de los tristes vicios sociales, haciéndose cargo de la conformación de subjetividades de los sujetos políticos que por ella transitan, desde la más temprana edad. Frecuentemente, en los más pequeños encontramos comportamientos que nos enternecen, nos asombran por su bella simpleza amorosa; olvidamos que responden a lo genuinamente humano. La socialización individualista y de competencia, alejada de lo humano,

colabora con la formación de sujetos que tensionan el sueño de una sociedad justa, igualitaria, fraterna.

De esta manera, en el ámbito de la escuela, la adquisición de herramientas que potencien el surgimiento de nuevas lógicas decoloniales en el núcleo *ser-saber-poder*, resultan fundamentales. Lo identifico como nodal en el quehacer formativo.

En síntesis, si por sujeto político se entiende al sujeto ético, cultural, historizado y de derecho, entonces, resulta urgente modificar las formas tradicionales de hacer educación y reconocer en nosotros como maestros y en nuestros estudiantes, los derechos, la identidad cultural y la capacidad de construcción de nuestra propia historia, no hacerlo implica participar por omisión de los circuitos institucionalizados dónde se replican las estructuras de dominación y subordinación.

Creo que se debe instituir en lo instituido de manera progresiva, para transformar la institución patriarcal y colonial aún presente en la escuela actual en el siglo XXI, cuyas realidades culturales subalternas se presentan a describir.

Pueblos Originarios en el Chile actual

En el año 1990 Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño/a que tiene por principios, el interés superior del niño/a, con ello, su derecho a participar en aquellos temas que les afecten, la no discriminación, su supervivencia y protección, así como también, a vivir y mantener su propia cultura.

Pensar en los derechos de los niños/as mapuche que viven en Chile en las Regiones de La Araucanía y del Biobío, hasta la actualidad de este 2023, resulta francamente triste. El fuerte conflicto político, cultural y económico se mantiene en pie desde tiempos inmemoriales dando paso a la construcción de una historia amarga, marcada por la violencia, evidenciada en diferentes fuentes e informes, y también, en la militarización de estas zonas.

Es innegable que Chile se levantó homogeneizando la estructura social, sin embargo, progresivamente ha debido considerar en sus estadísticas la presencia de pueblos originarios.

Tan claro es esto, que basta con ver ciertas fuentes oficiales para reafirmar lo que digo, por ejemplo, en el Censo de 1992 solo se consideraron tres pueblos originarios: Mapuche, Aymara y Rapa Nui. En el año 1993 con la Ley Indígena 19.253 se reconocen ocho, se agregan entonces: Kawaskar o Alacalufe, Atacameño, Colla, quechua, Yámana o Yagán, (Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo

2002, 2005). Se explicitan aquí, una serie de derechos, entre otros, educación e idioma.

Posteriormente, se establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-PEIB, del Ministerio de Educación (1996), cuyo fin es la formación de ciudadanos interculturales en las escuelas. Esta propuesta resulta ser de suma importancia para el tema que nos convoca pues implica un llamado a la vida social y política intercultural, es decir, al ejercicio de derechos de todos y cada uno de quienes componemos esta sociedad sin distinción, posicionando lo étnico en una relación igualitaria como oposición a la subordinación cultural.

En el año 2006 se suma el noveno pueblo, el Diaguita y en abril de 2019, se promulga la Ley 21.151 que otorga reconocimiento legal al Pueblo Tribal Afrodescendiente chileno y a su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión. Finalmente, el año 2020, con la promulgación de la Ley Nº 21.273, -que modifica la Ley Indígena 19.253- se reconoce al pueblo Chango.

A lo anterior, se suma en el 2008 la ratificación por parte del Estado chileno del Convenio 169 de la OIT, el cual explicita el derecho de los pueblos originarios a ser consultados y participar en la toma de decisiones de todos aquellos aspectos que resulten relevantes para su vida, entre ellos, la educación. Los documentos anteriormente señalados, forman parte de un cuerpo legal más amplio que compromete al Estado de Chile con los once Pueblos Originarios del territorio.

Mestizos

Situándome en América Latina, adscribo al planteamiento que ubica en la colonización el desarraigo de los mestizos, de los pueblos originarios y sus culturas. Quiero decir con esto, que había que instalar el olvido. Olvidar significa no saber, no sentir, no tener conciencia de reconocimiento alguno sobre algo que estuvo. Es la historia cultural actual de la mayoría de los chilenos y en Latinoamérica. Frente al desafío se instala la importancia hoy de saber algo distinto o cuestionarnos aquello que nos enseñaron. Sostengo, que para avanzar hacia la interculturalidad crítica en educación el problema no es la otredad del mestizo, es el mestizo y su olvido de quienes lo constituyen realmente o, dicho de otra manera, su olvido frente a cómo ha llegado a ser lo que es y quién es.

¿Y cómo somos la mayoría de los chilenos? Desde la perspectiva étnica el imaginario colectivo que ha construido su subjetividad e intersubjetividad, dinamiza el mestizaje en Chile desde una altísima

preponderancia de lo europeo, dejando en la oscuridad la parte amerindia que lo constituye.

Lo que planteo se condice con lo que semestre a semestre descubro en mis estudiantes, amigos, docentes, personas de distintos ambientes y actividades. Generalmente, actúan por solidaridad y fraternidad con los pueblos originarios del territorio, como se actúa frente a otro en desventaja, pero están lejos de sentirse parte de esa otredad, no sienten la diversidad étnica en sí mismos en tanto ser mestizo/a.

Sin embargo, el estudio sobre el ADN de los chilenos (Cussen, Cifuentes, Moraga, Pezo, Saint Pierre, 2016, Proyecto Chile Genómico) realizado para fines de salud, evidencia lo que planteo, porque nos permite ver cómo estamos constituidos biológicamente, somos mestizos con raíces diversas, incluida la africana.

Tal vez, responder a esa adolescente y profunda pregunta ¿de dónde vengo? significa ahora comprender que ser mestizo es ser diverso. Que, entre otras cosas, el pensamiento colonizador nos enseñó a no vernos en profundidad. Que atentar contra los pueblos originarios no es hablar de un atentado a una otredad, sino, de una transgresión a nosotros mismos, a los antepasados que llevamos dentro. Venimos de esas personas antiguas. Somos presente y pasado en el devenir histórico biológico-cultural.

La genética nos ayuda a vernos mejor, y es mejor aún, cuando las ciencias naturales y sociales se unen, aportándonos a la comprensión del hermoso abanico de la diversidad cultural instalada en el territorio nacional y en cada uno y una de quienes lo habitan.

Quiero decir con esto, que la hermandad entre los pueblos no es solo un discurso político, es un relato biológico, donde unos, vivieron mestizaje y se europeizaron perdiendo parte de la memoria. Otros, mantuvieron con mayor precisión sus características constitutivas como pueblo, me refiero a lo biológico-cultural, a su ADN, sus costumbres y creencias, a su forma de comprender la vida, la existencia, su relación con la naturaleza, su forma de comprender la política y la economía. Hablo de quienes se auto identifican pertenecientes a un pueblo originario.

Conflicto político entre el Estado Chileno y los Pueblos Originarios

El reconocimiento de la calidad de Pueblo –y no solo etnia- acarrea aspectos políticos que ni los distintos gobiernos ni la población chilena han abordado. Se encuentra aquí el fundamento del conflicto

político entre el Estado chileno con el mundo indígena y de éstos con todos aquellos que no reconocen su calidad de tal.

La historia habla por sí sola. Los antiguos no solo debieron vivir la aculturación, es decir, el arranque de cuajo de su cultura en la escuela, para adoptar obligatoriamente la monoculturalidad que exigía la creencia católica, el idioma español, y las costumbres de raíz europea, particularmente española, como artífices del adoctrinamiento y la chilenización, sino que paralelo a ello, innumerables casos de violaciones a mujeres, capturas, quema de sus viviendas, mutilación corporal y asesinato, e incluso a veces el exterminio. Así fue en los siglos pasados.

Estos hechos de horror y terror han sido reconocidos, y también la deuda histórica de nuestro país con los Pueblos Originarios, que implicaría reparación a través de las instituciones, entre ellas, la escuela y las universidades, según el (Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas, 2003). Estos estudios de distinto orden y avances legales dan cuenta de importantes intenciones políticas que aún no se han materializado en el conjunto institucional del país. La violencia está presente en la actualidad.

Y los profesores ¿tenemos opinión frente a los conflictos del estado chileno con sus pueblos originarios? Probablemente sí. Nos gusta opinar. Pero es hora de dar otro salto, ya no podemos seguir diciendo que son simples problemas de tierras más tierras menos, el asunto es mucho más complejo que eso, es también un problema de derechos, así lo declaran los relatores para los derechos humanos que han venido a Chile.

Muchos estudiantes pertenecientes a pueblos originarios pueden experienciar un doble perjuicio, por un lado, el que no se considere explícitamente su identidad cultural, y por otro, la estigmatización de los circuitos comunicacionales que instalan la idea que desde estas culturas emergen grupos violentistas y/o conflictivos, que atentan contra la paz nacional y/o los intereses económicos de la Nación[34].

Sin dudas, este hecho también impacta en los aprendizajes escolares. Como todo impacto a veces desorienta, por ello es importante que los docentes dialoguen sobre esta importante temática, si de verdad interesa una educación para la paz.

[34] Idea que surge en ciertos grupos sociales, a partir de fallos judiciales donde se aplica el Convenio 169 de la OIT. La justicia ha fallado a favor de comunidades indígenas y no de transnacionales o megaproyectos.

Inmigrantes en las aulas chilenas

Las migraciones han impacto desde siempre en nuestras escuelas, ya sea por el traslado desde las zonas rurales a la ciudad o por la llegada de extranjeros.

Frente a estos casos ¿Qué siente un niño o una niña que, a los 11 años, o menos, debe dejar su hogar y/o alejarse de sus seres queridos? Debe ser cuando menos, una triste experiencia. Visto así, el desarraigo en tanto emoción es un tema pedagógico.

Hoy en día, hablamos de la explosión de la llegada de inmigrantes extranjeros, colombianos, peruanos, haitianos, palestinos, venezolanos, por nombrar algunas nacionalidades, forman parte de manera creciente, de la diversidad en nuestras aulas. Recordemos, que detrás de estas nacionalidades hay también pueblos originarios.

Claramente, estos niños, adolescentes y jóvenes, tienen derecho a ser aceptados en las aulas de nuestro país, sin embargo, al igual que con los escolares indígenas, no contamos con herramientas pedagógicas que nos permitan el trabajo desde su identidad nacional o de pueblo.

La indagación da cuenta de que muchas veces entrañan historias de vida difíciles. Sus familias han vivido la necesidad de trasladarse desde su país de origen en la búsqueda de mejores oportunidades de vida, ya sea por aspectos económicos o conflictos armados.

Así, los escolares inmigrantes deben vivir la tensión de hacer frente a una decisión que por lo general no ha emanado de ellos. Este problema se agudiza cuando se trata de personas que no hablan español, o cuando son víctimas de apodos humillantes que hacen alusión a su país de origen. Los conflictos y la violencia escolar por xenofobia es una lamentable realidad escolar que aún no termina de develarse.

Conclusión

Desde los inicios de la escuela en Chile, escolares mestizos, de pueblos originarios e inmigrantes vienen compartiendo experiencias vitales, a pesar de ello, a los docentes nos han formado profesionalmente para hacer clases desde el enfoque monocultural eurocentrado.

Es decir, el quehacer pedagógico se formula desde una cultura dominante, aquella que la escuela identificó como válida, haciendo caso omiso de las particularidades culturales y sus identidades. De ahí nuestro desconocimiento para enfrentar el qué hacer en contextos culturalmente diversos. No contamos con las herramientas. Tampoco con el diálogo reflexivo que se requiere.

En la actualidad, resulta fundamental cuestionar la tarea ética que debemos desempeñar los docentes como sujetos políticos, con responsabilidad frente a los valores humanistas, y es que el individualismo propio de esta era, nos ha atrapado en el aislamiento, el desconocimiento, el desapego de lo que en esencia nos debiese caracterizar como Humanidad.

Ya, es tiempo de unir el sueño de una sociedad armónica y acogedora con la pedagogía decolonial, para ello, es necesario comenzar a trabajar desde una educación para la paz, que aborde directamente lo socioemocional, la amorosidad, el ecosistema, la formación para la vida en dignidad que todas y todos merecemos, es decir el buen vivir.

Bibliografía

Charters, C. & Stavenhagen, R. (Eds). (2010) *El Desafío de la Declaración; Historia y Futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas*. Copenhague

Ministerio del Interior y Seguridad Publica. *Departamento de Extranjería y Migración*. http://www.extranjeria.gob.cl/

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 1st ed. Montevideo: Tierra Nueva.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2003). Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas. https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268.

Instituto Nacional de Estadísticas, INE, MIDEPLAN. (2005). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002*. 1st ed. Santiago de Chile.

Ley Nª 19 253. Diario Oficial de la República de Chile, 05 octubre 1993. https://bcn.cl/2f7n5

Ley Nº 20117. Diario Oficial de la República de Chile,08 octubre 2006. https://bcn.cl/2iiy8

Ley Nª -20845 Diario Oficial de la República de Chile, 08 junio 2015. https://bcn.cl/2f8t4

Maturana, H. (1998) Conferencia: Lenguaje y realidad; el origen de lo humano. Sociedad de Biología de Chile, 3 de noviembre de 1988, Club de Providencia, Santiago de Chile. Publicado originalmente en Archivo. Biología. Medica. Experimental., No. 22, pp. 77-81, 1989. Tomado del libro "Desde la Biología a la Psicología" Compilación de Jorge Luzaro. Editorial Universitaria, Chile 1995

Millalén Paillal, J., Marimán Quemenado, P., Caniuqueo Huircapán, S. y Levil Chicahual, R. (2006). *¡Escucha, winka!*. Chile. Ediciones LOM.

Ministerio de Educación. (2017). *Educación Intercultural.* *https://peib.mineduc.cl/*

Morín, E., Roger, E. & Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. 1st ed. Barcelona: Editorial Gedisa.

Morín, E., (2011). *La vía para el futuro de la humanidad.* Editorial Paidós.

Proyecto ChileGenómico. http://www.chilegenomico.cl

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección:
https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html [Accesado el 28 Julio 2023] Ratificada por Chile en 1990.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27 junio 1989, C169, disponible en esta dirección:
https://www.refworld.org.es/docid/50ab8efa2.html [Accesado el 28 Julio 2023]

ZemelmanM, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 27, 2010, p. 355-366.*

CAPÍTULO XII

Educación intercultural y liderazgo escolar dialógico desde la pedagogía crítica y decolonial de las escuelas rurales en los territorios del sur de Abya Yala

Víctor Díaz Esteves
Universidad de La Frontera

Resumen

A continuación, se busca problematizar el aspecto intercultural de la escuela y el liderazgo escolar desde la perspectiva dialógica y la pedagogía crítica, en territorios rurales del Abya Yala, tópico que deviene de los siguientes interrogantes: ¿cómo el sistema educativo ha tratado de implementar sus programas estandarizados a partir de la formación docente monocultural prescindiendo de los aportes de la interculturalidad implementada por el mismo Estado? ¿Qué papel juega el liderazgo escolar dialógico en las relaciones entre educación e interculturalidad de los territorios rurales? ¿Será la educación intercultural una categoría legitimada por los pueblos originarios para interpretar sus realidades a partir de la construcción de saberes? Se avanza desde las políticas públicas en el desarrollo de la educación intercultural, es un hecho plausible, pero en la práctica la mirada hacia la incorporación de la cosmovisión de los pueblos ancestrales, su espiritualidad y tradiciones, está distorsionada, ausente de códigos, elementos referenciales de su propia cultura, lo que genera progresivamente, un distanciamiento entre educadores y educandos, a partir de sus propias historias, territorios y comunidades. Sumado a esto, la distracción ejercida por los medios de comunicación al interior de las comunidades ha provocado una imagen negativa de quienes pertenecen a culturas milenarias y desean preservarla como patrimonio cultural de la humanidad.

"En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja."

—Eduardo Galeano, Los hijos de los días

Introducción

La presente reflexión busca aproximaciones a la noción de "liderazgo dialógico intercultural" problematizando la educación intercultural como categoría de análisis y el aspecto intercultural de la escuela indígena en tensión con el liderazgo escolar desde la perspectiva dialógica. El sustento argumental de lo que precede se basa en tres investigaciones empíricas: 1) "Liderazgo Escolar Dialógico", investigación cualitativa longitudinal realizada en la ciudad de Santiago de Chile, durante cinco años con líderes escolares y referentes teóricos de la educación intercultural, pedagogía crítica decolonial, epistemologías del sur y el liderazgo escolar (Díaz, 2020). Sus resultados arrojan luces para analizar el liderazgo dialógico. En este caso, se pretende trasladar dicha reflexión lejos de la ciudad, y más precisamente, al territorio mapuche en el Wallmapu, región de La Araucanía, al sur de Chile. Aquí también nos apoyamos en un trabajo de Investigación Acción Participativa (IAP) realizado en La Araucanía con 13 agrupaciones culturales, varias de ellas mapuche (Díaz y Hlousek, 2020). A partir de ambos resultados empíricos nos preguntamos: ¿cómo el sistema educativo ha tratado de implementar sus programas estandarizados y ¿cómo, partir de la formación docente oficialista en ese territorio se ha liderado? Por último, la tercera investigación, se realizó recientemente en el Uruguay, centrada en las Trayectorias Educativas de pueblos originarios a partir de la perspectiva interseccional (Díaz et al, 2023), en ella se destaca cómo afloran nociones de interculturalidad que se encuentran en el interior rural profundo del país, asociado a la construcción de identidades, al epistemicidio, etnocidio e invisibilización.

Hacer coincidir la dimensión intercultural de la escuela y el liderazgo escolar desde la perspectiva dialógica resulta, prácticamente, una quijotada dado que en el mundo de la investigación educativa son dos líneas de estudios que van por carriles separados. Por un lado, la que se denomina "Educación Intercultural" que recoge las tradiciones

principales de la escuela bilingüe intercultural (EBI), iniciada en Europa a fines del S.XVIII en España y más tarde, en América. Al principio, se trataba de enseñar castellano-francés con el objetivo de evangelizar a los pueblos indígenas. Más tarde, se instaló en diversas partes de América Latina: Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, México, Guatemala y Argentina. En Chile se aprobó en el 2009, el Decreto N° 280 del Ministerio de Educación aplicable a establecimientos educacionales con más del 20% de estudiantes indígenas matriculados, y consiste en impartir la asignatura Lengua Indígena en el currículo: "A la fecha, se registra la enseñanza de cuatro lenguas vernáculas, a saber: Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui" (Poblete, 2019, p.1).

La Educación Intercultural, en el pueblo mapuche ha tenido avances en la región de La Araucanía, pero aún sigue siendo un desafío lograr procesos de interculturalidad en los que el saber ancestral permee el espacio institucional de la escuela tradicional. Por otro lado, el liderazgo en educación desde la perspectiva dialógica permite reflexionar la posibilidad de liderar procesos educativos donde comunicación y educación se hagan una sola. Hay tradiciones importantes en América Latina sobre Educomunicación. El liderazgo escolar ha proliferado en los últimos 20 años a nivel global, sin embargo, el enfoque dialógico ha quedado relegado. Es preciso rescatar la pedagogía dialógica e incorporarla a los procesos de liderazgo escolar que buscan la mejora de las escuelas y la transformación social. Nos preguntamos: ¿será la interculturalidad una categoría legitimada por los pueblos originarios para interpretar la realidad de las escuelas originarias? ¿Qué papel juega el liderazgo escolar dialógico en escuelas de territorio ancestral mapuche? Algunos de estos interrogantes nos surgen a la hora de reflexionar los entrecruces de ambas líneas de trabajo en educación. La escuela y el liderazgo escolar desde la perspectiva dialógica, en territorio mapuche. Resulta evidente vislumbrar cómo el sistema educativo ha tratado de implementar sus programas estandarizados, a partir de la formación docente oficialista. Las políticas públicas avanzan hacia el desarrollo de la educación intercultural, incorporan al currículo la asignatura de lengua, pero en la práctica la incorporación de la cosmovisión mapuche está distante de ser incorporada. La escuela sigue descontextualizada, ausente de códigos y referencias culturales. Este es el motivo por el cual se genera una gran distancia entre los saberes de la cultura mapuche que los niños y niñas aprenden desde sus hogares y los contenidos que la escuela tradicional intenta transmitirles en sus aulas. Del mismo modo, para niños y niñas que no son mapuche, pero habitan en territorio ancestral y asisten a las escuelas interculturales poseen la necesidad de conocer la cultura mapuche porque permite enriquecer el intercambio intercultural.

Por otro lado, los medios de comunicación se han encargado de distorsionar la realidad, criminalizar y estigmatizar la figura del hombre o la mujer mapuche, generando un imaginario de discriminación y estigmatización en la población de Chile. A continuación, se presentan los referentes teóricos que surgen de la investigación empírica mencionada anteriormente, según los ejes: educación intercultural, pedagogía crítica decolonial, epistemologías del sur y liderazgo escolar dialógico; para aproximarnos a la noción de: liderazgo dialógico intercultural, como categoría temática y posible línea de investigación.

Construir teoría desde la praxis como acto decolonial

Esta reflexión sobre la conceptualización del "liderazgo dialógico intercultural" parte del análisis de los resultados de dos investigaciones empíricas entre 2011 y 2017 (Díaz, 2020; Díaz y Hlousek, 2020). Ambas con diferencias, pero también con puntos de convergencia. Nos centraremos en dichos puntos que son el eslabón que permite proyectar líneas teóricas para futuras investigaciones.

Pensar América Latina nos retrotrae a las limitaciones de coexistir en un sistema neoliberal, sesgado por el capitalismo y la definición marcada que genera individualismo. Se hace dificultoso cuestionarse la posibilidad de aunar esfuerzos colectivos. Sin embargo, varios pensadores como Hugo Zemelman (2006) aprecian el "Conocimiento como desafío posible" y esta obra, se plantea en términos didácticos, políticos, éticos e historiográficos. La noción de Zemelman sobre la realidad es que se construye como desafío posible ante los problemas que se plantean en la sociedad. Nos obliga a estar siempre pendientes de dichos problemas, especialmente aquellos que son necesidades de urgente consideración en las poblaciones y a construir un pensamiento crítico racional que permita abordar, de acuerdo al contexto dichas problemáticas (Zemelman, 2006). "El desarrollo humano consiste en la constante ampliación de la subjetividad como fuerza modeladora de la sociedad" (Zemelman, 2012 p. 237). El autor propende hacia la creación cotidiana de un pensamiento crítico transformador, la "conciencia de construcción". Es decir, la capacidad de desarrollar la construcción de espacios posibles, individual y colectivamente. "Sin el reconocimiento del espacio es difícil que se desarrolle conciencia de construcción (…) requiere que la persona tenga conciencia de que ella construye desde ese espacio" (Zemelman, 2006, p. 53). Con estos conceptos de "Don Hugo" (como le llamábamos sus estudiantes con respeto y admiración), podemos establecer un marco epistemológico crítico para analizar la realidad que nos convoca en las escuelas mapuche de La Araucanía y sus relaciones con el liderazgo

escolar. Siguiendo al autor, no es posible transformar, sin conocer, pero no bastaría con solo conocer la realidad, sino que es preciso, construir desde ese contexto, y le añadiría: "con" los sujetos, no "para".

A esta matriz de pensamiento se le suman otros referentes teóricos trascendentes en Nuestra América: Lander (comp.) (2000), y la mirada decolonial de las epistemologías del sur en Enrique Dussel (2020, 2018, 2011, 1994, 1986); así como también: Quijano (1992, 1998, 2014); Mignolo (2000, 2015); Castro-Gómez & Grosfoguel (2007); Boaventura De Sousa Santos (2018a, 2018b); Meneses, P. & Bidaseca (2018); José Luis Rebellato (2000) desde la mirada ética de liberación; Firmin (2011) y Catherine Walsh (2013). La incidencia de estas miradas llevadas al campo de la educación, permiten un abordaje en la temático del liderazgo desde el enfoque dialógico que reúne la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana con las obras de Paulo Freire (1997, 2002a, 2002b, 2000, 2017); el educador popular uruguayo y filósofo de la liberación: José Luis Rebellato (1996, 2008); Lázaro, Alfieri y Santana (2019); Ocampo (2008); Mejía (2004); Torres (2011); Casas A. et al (2008); Puiggros (1994); Kohan (2020); Walsh (2010); Castro (1985); Rancière (2018, 2007); Díaz, P. (2015; 2009); Díaz, V. (2009); Díaz et al (2023); Díaz (ed.) (2024).

En el otro eje de análisis, surge de los resultados de la investigación empírica el concepto de "Liderazgo Escolar Dialógico (LED)", articulado con varios autores que abordan la problemática, entre ellos: Redondo-Sama (2015); Paulo Freire (1991); Padrós & Flecha (2014); el comunicador popular uruguayo Mario Kaplún (2002); Paiva (comp.) (2007). La mirada decolonial y la pedagogía crítica articuladas desde Brasil en: Ingrassia (2014); Wolpato & Ingrassia (2019) que refuerzan, además el abordaje metodológico del presente estudio.

La otra obra empírica que recoge insumos para esta reflexión es Díaz y Hlousek (2020), en agrupaciones culturales de La Araucanía, en contexto mapuche, que aborda la Investigación Acción Participativa y articula autores como Freire (1982); el colombiano Osvaldo Fals Borda (2015, 1999, 1986, 1989, 1981); Rahman & Fals Borda (1989); Sirvent (2018); Sirvent & Riegal (2008). Finalmente, el último eje de articulación es la educación intercultural, traducido, en este caso a la cultura escolar y su contexto en escuelas interculturales mapuche. El fenómeno de la interculturalidad en América Latina posee factores comunes a través de los distintos países y culturas originarias: Ferrão (2010); Fornet-Betancourt (2001); López (2004); Schmelkes, S. (2013). Las relaciones entre educación e interculturalidad también han sido muy estudiadas en Chile y en especial en la región de La Araucanía: Quilaqueo y Torres (2014); Quintriqueo (2010); Quidel, Huentecura, Raín, y Hernández

(2002); Quilaqueo & Quintriqueo (2010); Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín (2011); Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. y Torres, H. (2014).

Ahora veamos cómo dichas referencias se pueden articular con el liderazgo dialógico como desafío a la educación intercultural. ¿Qué significa el liderazgo con enfoque dialógico para quienes forman parte de la escuela mapuche, cuya cosmovisión y cultura ancestral permea su vida desde sus orígenes y antepasados?

Pensemos en la siguiente situación docente: El 5 de octubre se celebra el Día mundial del docente declarado por Unesco desde 1994. Pero ¿qué significa ser docente? Originalmente, significa enseñar y ejercer el oficio que ello implica. Sin embargo, convertirse en maestros o maestras implica un proceso más profundo que el solo ejercicio de la docencia por oficio, porque es allí donde la persona se involucra con el saber ser guías oportunos, facilitadores y constructores de nuevo conocimiento para las sociedades. La enseñanza se reduce a la docencia, pero el aprendizaje involucra un proceso amplio en el que el estudiante construye sus propios saberes con un orientador. He aquí el centro de la discusión. Un maestro sabe de pedagogía y de su materia, pero también se involucra en el proceso de construcción de los aprendizajes de sus estudiantes, en sus vidas, en sus historias, en sus sueños, porque en definitiva busca facilitar su realización personal, preparándolo además para una vida futura.

De un modelo de sujeto educativo que prescinde de métodos de enseñanza, se empodera y emancipa su pensamiento, a la figura de un maestro o profesor, se instala en el origen de los modelos de liderazgo, que sostienen lo diametralmente opuesto: un sujeto educativo que obedece o realiza tareas que se le asignan unidireccionalmente.

Tal es el caso de los pioneros sobre liderazgo, que dan origen a la literatura estadounidense, a saber: John Maxwell, 1960, exponía "Las 21 leyes irrefutables del liderazgo: siga estas leyes, y la gente lo seguirá a usted" reeditado en 1998. Los modelos de liderazgo se centraron durante años en el ethos del éxito y la fama.

Múltiples estilos han sido útiles a empresas y organizaciones con el formato norteamericano de los manuales de autoayuda: autocrático, burocrático, carismático, participativo o democrático, 'Laissez-faire', orientado a las personas o liderazgo orientado a las relaciones, natural, orientado a la tarea, transaccional y transformacional. En educación, el liderazgo escolar tuvo también sus propios modelos: distribuido, transformacional, servidor, responsable y actualmente, aprendiz (Cámara, 2015). Se añaden al material bibliográfico la proliferación de material audiovisual que se ha producido sobre liderazgo, liderazgo para el éxito y liderazgo educativo.

Según Murillo (2006) uno de los primeros estudios de liderazgo en contexto educativo es el de la "teoría de los rasgos", referida a las características del líder ideal, pasando por la "teoría de conductual" de Short y Creer (2002) pensada en dos líneas de trabajo distintas: las actividades y funciones del líder; y la conducta de los directivos que buscan la eficacia (Murillo, 2006, p.12).

En este marco surgen las primeras investigaciones sobre los diversos "estilos de directivos". Los más destacados y conocidos son: el autoritario, el democrático y laissez faire. Por otro lado, desde la perspectiva de Watkins (1989), hubo varios obstáculos para lograr identificar un modelo de liderazgo apropiado, esto obligó a los investigadores a fijar la idea de que los tipos o modelos de liderazgos dependían del contexto en el cual se desarrolla. Esta idea se mantuvo hasta la "teoría de la contingencia". En esta perspectiva se destacan tres autores: Fiedler (1967), House (1971) y Hersey y Blanchard (1977), que sostienen básicamente que el control de la situación depende de: la Relación líder-miembros, la estructura de la tarea y el poder de la posición.

Por otra parte, Sergiovanni (1984) propone cinco estilos de liderazgos: el líder técnico, humano, educativo, simbólico y cultural. En España, se desarrolló un movimiento importante sobre liderazgo directivo y los cambios en educación. Se trata del movimiento de investigación sobre la eficacia escolar que desarrolló su trabajo hasta la conceptualización de "escuelas de calidad" (Murillo, 2005). Es a partir de este movimiento que se mantiene vigente el modelo de "liderazgo instructivo", continuado por varios autores (Triviños, 2013, p. 10).

Murillo habla de la clara evidencia que ha mostrado la investigación y la experiencia, principalmente en relación a la actitud de la persona que realiza determinados roles directivos en el contexto escolar dado que son esenciales porque "determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela" (Murillo, 2006). El autor cita como ejemplos los trabajos de Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; y Northouse, 2004. Es una temática de difícil aprehensión globalmente y en general, la literatura sobre "dirección para el cambio" se multiplicó durante los últimos 20 años, especialmente en el mundo anglosajón "quizá como indicador no sólo del interés y la importancia temática, sino de la dificultad para el éxito en sus resultados. Las paradojas, dilemas y complejidades que subyacen, hacen que sea un ámbito escurridizo" (Murillo, 2006).

La formación docente en liderazgo para el cambio se estudió en diversos contextos y países. La proliferación de la literatura más reciente proviene del mundo anglosajón. Sin embargo, en España, desde

1970 la Universidad de Deusto ha elaborado un perfil de competencias directivas que permite integrar un modelo de desarrollo profesional en Evaluación, Formación y Mejora (Poblete & García, 2005). Javier Murillo, también presenta un estado del arte de la investigación en "dirección para el cambio" en contextos escolares (refiere al liderazgo transformacional, pero enfatiza que la fórmula más reciente es el liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

Los estudios de Cámara (2013) revelan que el cambio educativo se establece a través de las redes de tutorías que surgen a partir de la importancia que se les da a los aprendizajes y no a la enseñanza. Por su parte, Santiago Rincón Gallardo (2015) habla del liderazgo aprendiz, un modelo de liderazgo en el que el líder debe reconocerse aprendiz delante de su seguidor, para legitimarse como líder.

El cambio de paradigma en liderazgo es parte de un largo proceso, que básicamente se trasladó de un liderazgo autoritario a un liderazgo democrático. Según estudios presentados por Patrick Whithaker (1998) en los años 80 hubo un cambio de paradigma en la gestión del cambio en las organizaciones educacionales. Cambiaron las condiciones y las formas de ejercer la gestión y el liderazgo en educación. Hubo un importante desplazamiento hacia la flexibilidad y el cambio (Whithaker, 1998, p. 113).

El liderazgo como actividad humana que existe se usa como tendencia y así el término dirección no se deja de lado ya que sirve para hacer alusión a un grupo de personas con alto rango que ejercen determinadas acciones y toman decisiones por sobre los demás trabajadores de la organización. Se comprobó que las relaciones autoritarias y la diferenciación de los trabajadores sólo han sido perjudicial para las organizaciones. Por esto, se ha decidido optar por fórmulas más abiertas, participativas y horizontales. Los escalafones jerárquicos solo distancian a las personas. Las rigideces o funciones fijas de una organización no logran prepararse ante los cambios o las contingencias que puedan generarse. Es necesario la flexibilidad en las funciones para que las organizaciones estén preparadas para el futuro que exige nuevos desafíos. Está comprobado que el trabajo en equipo hace más prósperas a las organizaciones. No sólo las reuniones, sino cada una de las tareas y actividades que logren distribuirse entre cada miembro del equipo favorece los resultados más rápidos y eficaces. También da lugar a la creatividad e imaginación de la organización. Cuando se intenta crear una cultura de la colaboración y de la redistribución de tareas exige que haya mayor colaboración.

Las organizaciones necesariamente tuvieron que nivelar las jerarquías. El liderazgo se vuelve participativo. Las estructuras que son

colaborativas son aquellas que crean condiciones más favorables para que las estrategias se compartan y distribuyan de manera apropiada. El desarrollo de las organizaciones propende salir de la mera transmisión de información hacia la gestión del conocimiento y su desarrollo. Las personas que trabajan en dichas organizaciones son conscientes de estos cambios que las valoran y cubren sus necesidades, dejando atrás el modelo verticalista y unidireccional. En el modelo anterior los espacios físicos dentro de las organizaciones separaban a sus trabajadores creando distancia entre aquellos que dirigen marcando jerarquía.

El nuevo modelo rompe con estos separatismos y crea espacios en los que todos los trabajadores se relacionan de manera horizontal. El concepto de calidad en las organizaciones ha generado que la eficacia sea más importante que la eficiencia, lo que implica un mayor compromiso con el desarrollo y el perfeccionamiento sustentable. Se centra en pequeñas reformas, pero significativas, valorando a cada uno de los miembros de la organización. Implica dejar de lado la concepción de subestimar a cada uno de los miembros, creyendo que, si están controlados, rendirán más en sus lugares de trabajo, sin embargo, el nuevo modelo exige que se deje mayor espacio a la libertad. Se deja el modelo que se centra en el "poder sobre" para dar ocasión a la "autorización para", por lo que el liderazgo se concibe más como capacitación de las personas miembros de la organización educativa. El autor insiste en que este cambio de paradigma es un largo proceso, no inmediato.

El liderazgo escolar se ha convertido –según la OCDE (2009)- en una prioridad de los programas de las políticas educativas globales los países miembros de la OCDE. Los encuentros del 2001 y 2004 hicieron que los ministros de educación de cada país se comprometieran a adoptar al liderazgo escolar como aspecto fundamental en sus programas para actualizarse según las necesidades de las sociedades que rápidamente generan cambios (OCDE, 2009, p.16).

Los docentes enfrentan dificultades cada vez más complejas en sus escuelas y esto exige, reflexión sobre las prácticas que trascienden las planificaciones, cumplimiento de horarios, realización de clases y reuniones, actividades: formativas, recreativas y lúdicas, entre otras. Situaciones de violencia, cyber-acoso, hostigamiento en las aulas, discriminación, son algunas de las realidades que muchos docentes y escuelas experimentan actualmente. La escuela intercultural no está exenta. Muchas familias padecen realidades similares que luego la escuela trata de encausar, pero a pesar de todos los intentos se ve desbordada.

Acerca del liderazgo escolar y el diálogo en la pedagogía crítica

El liderazgo escolar presenta nuevos desafíos para las escuelas latinoamericanas de educación intercultural. Los enfoques merecen ser útiles para obtener logros convincentes. Dado que los modelos no resultan, ni tampoco el liderazgo distribuido, ¿cuál sería el enfoque necesario para que la identidad cultural de los pueblos originarios se perpetúe en sus escuelas?

En 1968, Paulo Freire incluyó en su trabajo la necesidad de diálogo para quienes actúan como líderes. Desde entonces, el liderazgo ha sido tratado ampliamente por autores y autoras de todo el mundo y diferentes marcos conceptuales han sido desarrollados. El rol del diálogo para liderar el cambio ha sido significativo en diferentes movimientos sociales y educativos. La investigación educativa ha avanzado en el conocimiento sobre la utilización del enfoque dialógico para movilizar a las escuelas y comunidades (Padrós & Flecha, 2014 p. 207).

En el liderazgo dialógico docentes y estudiantes hallan la forma rápida y efectiva de resolver los problemas para la transformación de las escuelas. El ingrediente más importante es la participación de cada uno de los estamentos de los establecimientos en un proyecto único: transformar la escuela. Padrós & Flecha (2014) sostienen que el liderazgo dialógico ha logrado procesos sostenibles en los ámbitos escolares según lo indican los estudios realizados.

El diálogo está adquiriendo un papel cada vez más importante en el ámbito público y privado. Mientras tanto las relaciones de poder permanecen, así como también persisten las desigualdades sociales y educativas, que afectan especialmente a ciertos grupos (Aubert & Soler, 2008). Si bien la sociedad, ha sido ampliamente analizada desde mediados de los 80 (Gorz, 1985; 1983), las transformaciones generaron nuevos modelos de interacción en los que los sujetos hacen del diálogo la pieza fundamental. Las personas y comunidades solicitan que dicho diálogo, entre instituciones y estructuras de los sistemas político, educativo, económico y cultural se pongan de acuerdo. Este proceso ha sido definido como el “giro dialógico” de las sociedades (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2003).

En este proceso, aumenta la influencia del diálogo y la toma de decisiones contribuye a revisar los propios pensamientos a través de la interacción, del acuerdo con la "Modernización reflexiva" de nuestras sociedades (Beck, Giddens, & Lash, 1994).

Los argumentos presentados por el orador son más relevantes que la posición o rol de la persona que ejerce una jerarquía dada

(Habermas, 1984, 1987). También se ha incorporado el uso de tecnologías en los estudios de liderazgo, con múltiples iniciativas de liderazgo electrónico surgidas desde los años' 90 (Avolio, Sosik, Kahai y Baker, 2014). Algunos de los autores más relevantes a nivel mundial, como Habermas (1987, 1984), Touraine (1997) y Beck (1992) dan cuenta de esta doble perspectiva en sus análisis. Concluyeron que el conocimiento se construye de manera más democrática. Dando más protagonismo a los actores sociales y comunidades. En todas estas áreas, el énfasis en la intersubjetividad y el diálogo se destacan como elementos clave que explican las posibilidades de convivencia (Touraine, 1997). Para responder a este giro dialógico, podemos referirnos al análisis de Elster de la Relación del diálogo con la democracia (1998), el feminismo dialógico (BeckGernsheim, Butler, y Puigvert, 2003) o a la conceptualización de la "dialógica del yo" (Mead, 1934).

El liderazgo educativo incluye una amplia gama de enfoques, conceptos. Análisis y prácticas que enfrentan nuevos retos en el siglo XXI. Es importante destacar que en el desarrollo reciente del campo de la educación los líderes abordan perspectivas de análisis a nivel macro y micro, que involucran los procesos de liderazgo y los diversos roles que desempeña en diferentes contextos culturales (Shina, 2013; Hallinger & Huber, 2012).

El papel del liderazgo dialógico, entendido como enfoque (no cómo modelo), es viable porque permite que cada uno de los actores de la comunidad educativa establezca niveles de comprensión profunda sobre los lazos de mutua corresponsabilidad, empatía y apoyo. La fuerza impositiva del contexto otorgaría el ingrediente principal para que el liderazgo dialógico se implemente en las escuelas interculturales como estrategia para la conformación de las identidades y la preservación de los elementos propios de las culturas originarias y ancestrales.

El liderazgo dialógico tiene aspectos que evidencian contrastes y similitudes con el trabajo de Yuri Elizabeth Gutiérrez Córdova de Ecuador que plantea la visión de un "Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente" (2020). La colega plantea cómo los "cambios socioeconómicos han creado la necesidad de reestructurar las prácticas educativas, así como las estructuras de las escuelas", y, además, cómo "se han introducido nuevos desafíos con el objetivo no solo de mejorar los resultados educativos, sino también de lograr la adaptación a las nuevas necesidades de la comunidad" (Gutiérrez, 2020, p.27). Releva el rol del maestro como mediador y en su desempeño como participante del proceso de liderazgo directivo, es la "persona que expresa las evoluciones y las transforma en conocimiento" (Gutiérrez, 2020, p.27).

Se acerca en este caso a la mirada de Vigotsky introduciendo la dimensión social que abarca el docente (o maestro, según la autora) desde su función. Sin embargo, es preciso establecer dos puntualizaciones: el docente no es un "mero" participante del proceso del liderazgo directivo, sino que es protagonista, al igual que los demás estamentos, incluidos los estudiantes. En segundo lugar, tampoco es el proveedor del conocimiento que "expresa las evoluciones y las transforma en conocimiento", sino que es el propio estudiante quien genera la posibilidad de construcción del conocimiento en la interacción docente y junto a los demás miembros de la comunidad.

Esta mirada del liderazgo dialógico quiebra con la tradicional perspectiva de un líder cómo único responsable y protagonista de conducir al resto de los involucrados en el proceso educativo. También la autora enfatiza que es determinante el papel de la política de liderazgo para que el docente sea efectivo y que logre niveles de empoderamiento. Por su parte, también sostiene una de las ideas de Fullan que consisten en reconocer las escuelas como comunidades u "organizaciones de aprendizaje", con la meta de un "aprendizaje continuo" y "se considera de manera rápida y constante como el mediador para lograr el mejoramiento escolar" citando a Silins and Mulford (2002). Si la escuela se piensa como "organización de aprendizaje" podrá garantizar la satisfacción de sus necesidades, tanto actuales como futuras según lo indica Huber (2004).

La autora sostiene que varias investigaciones sobre liderazgo directivo aportan una conceptualización centrada en "desempeño docente", "éxito escolar" y "eficacia" en pos de la "capacitación docente" (Flores, 2007; Bogler, 2001; Fullan, 2002; Day et al, 2001). El liderazgo dialógico disiente con posturas exitistas enfocadas en resultados, se centra en los procesos conducentes a la construcción de redes de comunicación en virtud del aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Las reformas educacionales latinoamericanas se han apropiado del constructivismo como idea guía para orientar su desarrollo. Este hecho opone una pedagogía más centrada en la persona y sus propias posibilidades de desarrollo a aquellas en que prevalecen las contingencias del entorno. El constructivismo, aliado natural del cognitivismo, ha sido la antítesis teórica del conductismo, y ha crecido enormemente desde el declive de este último como referente teórico desde finales de los 60. Toda filosofía constructivista, el reconocimiento del sujeto cognitivo, una especial preocupación por asuntos epistemológicos y una tematización explícita del desarrollo humano. Estos tres ejes son esenciales a la hora de planificar cualquier propuesta educativa y sólo se

puede reforzar su importancia, el reconocimiento del sujeto cognitivo obliga a teorizar y modelar al menos a los dos sujetos implicados en toda relación educativa.

La preocupación de los aspectos epistemológicos obliga a tematizar seriamente los contenidos curriculares y a confrontar qué tipo de ser humano que pretende educar. El especial énfasis en la psicología del desarrollo, es conducente a la temática del cambio en la educación, con todas las implicancias que ello posee. "Tematizar el cambio lleva implícita una agenda de curriculum, evaluación, y de modelo de hombre a formar" (Rosas & Sebastián, 2008, p. 105).

En síntesis, Kaplún (2002) rescata un tercer modelo endógeno que hace énfasis en los procesos, donde la relación entre los sujetos es horizontal y hay retroalimentación. En el modelo freiriano, este tercer modelo incluye lo que llama Paulo Freire la "Pre-alimentación" y que Jorge Huergo denomina el "Universo vocabular", es decir todo conocimiento previo que los sujetos educativos poseen a través de su historia, sus costumbres, ideas, pensamientos, sentimientos y cultura propia. También Daniel Prieto Castillo lo aborda a través de sus diagnósticos sobre comunicación con escuelas públicas y organizaciones sociales no gubernamentales (ONGs). A partir del universo vocabular es posible el abordaje a las escuelas interculturales porque se respeta la esencia cultural de dichos sujetos. El liderazgo dialógico incorpora la noción de sujeto educativo en el proceso intrínseco de la educación popular liberadora. Pero no es posible de hablar de educación popular sin ejemplos concretos que la sustenten.

Conclusiones

Si bien nos enfocamos en el liderazgo escolar, lo hacemos a través del prisma de la mirada crítica Educomunicación hacia el cambio social en América Latina. Finalmente, lo colectivo y lo popular son agentes de cambio. Esta mirada nos permite determinar que el liderazgo escolar es dialógico y se convierte en una de las tantas estrategias de liderazgo para las escuelas que buscan la mejora sustantiva desde la mirada crítica, dialogizante y humanizadora. También en las escuelas mapuche de La Araucanía.

Miguel Soler Roca, maestro y académico uruguayo publicó un prólogo en Cuadernos de Marcha sobre Julio Castro, un maestro desaparecido en 1977, plena dictadura militar, que ha contribuido ineludiblemente con la educación en Uruguay y Latinoamérica allá por los años 40, ejerciendo un liderazgo sencillo, amable, cercano y contundente, especialmente en escuelas rurales: un liderazgo dialógico.

No me resulta fácil escribir sobre Julio Castro. La dificultad estriba en su condición de hombre de múltiples dimensiones, en la riqueza de situaciones que vivió, en su vocación irrefrenable por ampliar su propio horizonte y el de los demás, en la facilidad con que se aproximaba, con invariable simpatía, a todos los pueblos y culturas. (…) Aunque la educación fue apenas una de sus tareas, el aporte de Julio a la misma fue, desde muy temprano, de una generosa amplitud.

En 1940 publicó "El Analfabetismo", trabajo que había obtenido el primer premio en el Concurso Anual de Pedagogía de 1939; en 1940 vuelve a obtener el primer premio en el mismo Concurso con un trabajo sobre Programas escolares; en 1942 se publicó "El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación", en 1944 "La Escuela Rural en el Uruguay"; en 1949 "Coordinación entre Primaria y Secundaria". Todas las revistas pedagógicas del país y muchas de las del extranjero recogieron sus artículos. Era suyo un estilo claro, riguroso y comprometido; presentaba los problemas, las teorías útiles, las posibles soluciones y para cada una de éstas otra vez los problemas, apoyándose sin claudicaciones en la realidad, punto de partida y de llegada de su pensamiento. (Soler, M. en: Cuadernos de Marcha, 1985, p.3).

Fue el propio Julio Castro, cuando cien años después del aniversario del nacimiento de José Pedro Varela, fundador del modelo de escuela laica, gratuita y obligatoria en el Uruguay, lo homenajea, refiriéndose a él con única contemplación, que, junto a Artigas, se mantiene con una "inalterable devoción escolar":

Su vida pública [la de Varela] comienza en 1865 como publicista. En 1867, con su viaje a los Estados Unidos, inicia su acción educativa que termina con su muerte, en 1879. Los últimos años ocupa el cargo de Inspector nacional de Instrucción Pública, desde el cual realiza la reforma escolar. A veces se hace necesario retornar a las fuentes. Ha ocurrido, entre nosotros, con el renacer actual del artiguismo, porque en éste está la médula de la nación. También en otro plano y a otra escala, ocurre con Varela. Su ejemplo es cada vez más límpido; sus libros cada vez más jugosos (Julio Castro en: Cuadernos de Marcha, 1985, p. 43).

El sujeto educativo, es también sujeto histórico y concebido desde la óptica de Varela, de Castro y de Soler es un sujeto activo, participativo con creatividad e historicidad. Rancière en su obra El Maestro Ignorante fue más allá con una línea pedagógica en la que el liderazgo es compartido con el sujeto educativo.

Las escuelas interculturales se nutren de estos postulados y a la vez tensionan permanentemente los desafíos del encuentro de saberes desde la cosmovisión de los pueblos originarios, cuyas lógicas e insumos provienen de otras fuentes y raíces. Sin lugar a dudas, nos queda en el

tintero, asumir los desafíos interculturales desde las miradas propias de las culturas originarias hacia el camino de la construcción de la identidad de sus maestros, por el bien de sus niños, niñas y sus familias de la sociedad latinoamericana.

Referencias bibliográficas

Bellei, C., Pérez, L.M., Raczynski, D.,& Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago: UNICEF.

Bellei, C. et al (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Berelson. Santiago: UNICEF.

----------(2015). Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Santiago: LOM.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y centros Educativos. El liderazgo en educación. Madrid.

---------- (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En: Psicoperspectivas, (9,2), pp. 9-33.

…..(2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende (art.) En: Padres y Maestros, marzo, (N°361), p. 23. Pontificia Universidad de Comillas, Madrid.

Cámara, G. (coord.) (2006). Enseñar y Aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas. México: Siglo XXI Ed.

Castro, J. (1985). Cuadernos de Marcha. Tercera época, (Año 1, N° 7), diciembre, pp.1-52, Uruguay: Siglo XXI Ed.

CEPAL (2010). Brechas por cerrar, caminos por abrir: la hora de la igualdad. Trig. 3er. período de sesiones de la CEPAL. Brasilia, (30/5 al 1/6), ONU.

CEPAL/UNESCO (2008). Teoría del Capital Humano. Consejo Federal de Cultura y Educación, (Resolución Nº 47/08, Art. 16), Argentina.

Coronel, J. (1995). La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Huelva: Universidad de Huelva.

Creamer, M. (2017). El liderazgo dialógico: posibilidad de transformación escolar en América Latina. REDUCA: Red Lationamericana para la Educación. Ecuador.

Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.

Díaz, V. (Ed.) (2024). Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina. Ariadna Ed.

Díaz, V. et al (2023). Educación intercultural y trayectorias educativas de pueblos originarios en Uruguay desde la perspectiva interseccional. *Entropia*, 7(14), 223–244. https://doi.org/10.52765/entropia.v7i14.497
----------(2021) La perspectiva del liderazgo dialógico y su potencial en la educación de pueblos originarios (Cap.) En: Karina Hugo (comp.) Perspectivas de educación. Cosmovisión y Etnoterritorialidad. Asunción: Ed. Técnicas Paraguayas-Creta Ed.
Díaz, V. y Hlousek, R. (2020) Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales de bases territoriales de La Araucanía. Buenos Aires-Los Ángeles: Ed. Argus-a.
Díaz, V. (2020). Liderazgo escolar dialógico: estudio de caso en escuelas de la región metropolitana (2012-2017). Tesis doctoral en educación, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
----------(2010). Soberanía de la Comunicación en A. Latina. Bogotá: U. Gráfica.
Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación?* Bogotá: Siglo XXI, Bogotá.
---------- (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure Ed. S.A.
----------(2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
----------(2017). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
Fullan, M. (1996). *Leadership for Change*. En: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
----------(2010). All systems go: The change imperative for whole system reform. California: Corwin Press.
Gutiérrez Córdova, Y. (2020) Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente. Ciencia y Educación, revista científica. Vol. 1 Núm. 4 (2020): Abril, pp. 27-82.
Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la Comunicación (El Comunicador Popular),* La Habana: Caminos.
Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Humanitas, Montevideo.
Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. Journal of Educational Administration, (Vol. 28, N° 4), pp. 5-31.
Leithwood, K., et al (2004). Review of research How leadership influences student learning. The Wallace Foundion.
---------- (2007). Seven strong claims about successful school leadership. OISE/University Toronto, Canadá. (Vol. 28).
Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Argentina: J.C. Sáez Ed.
Murillo, F.J. (2004). *Nuevos avances en la mejora de la escuela.* Cuadernos de Pedagogía, (N°339), pp. 48-51.

---------- (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

---------- (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), (Vol. 4, N° 4e), Madrid.

Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuarto Propio.

Padrós, M. & Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. International Journal of Educational Leadership and Management, (Vol. 2, N°2), 207-226.

Pincheira, L. (2024)*Decolonialidad e Interculturalidad crítica. Teoría, Praxis desde los territorios en Latinoamérica*. Ariadna Ed.

Poblete, M. (2019) *Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Santiago.

Prieto Castillo, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación. (N.º 135, agosto-noviembre), pp. 17-32, Quito.

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. Intangible Capital, 11.

REICE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. (Vol.7, N° 3), pp.11-24.

Weinstein, J. (Ed.) (2002). Calidad y gestión: condiciones y desafíos, Revista Pensamiento Educativo. (Vol. 31), pp. 50-71, PUC de Chile.

---------- (Ed.) (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve Miradas.* Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.

SOBRE LOS AUTORES

En esta compilación participan 12 investigadores cuyos intereses apuntan a develar teorías y experiencias prácticas desde los territorios sobre Decolonialidad e Interculturalidad critica que comparten en sus diferentes contenidos.

Luis Pincheira Muñoz
Es investigador asociado de Cespe- Chile y miembro titular de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica, director de la línea de investigación Interculturalidad crítica y Decolonialidad en el ámbito socioeducativo. Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje. Universidad Austral de Chile. Magister en Educación, mención Escuela y Comunidad Universidad Arcis. Doctor en Educación Universidad Academia Humanismo Cristiano. Educador Popular (CIDE) Participación Congresos, Seminarios y Conversatorios on line en Chile, Latinoamérica y España.
Premio obtenido. Diploma Reconocimiento de ELAP: Escuela Latinoamérica de Post grado y Políticas Universidad Arcis. Publicaciones de artículos académicos en revistas académicas indexadas en Chile, España, Cuba, Brasil, Publicación de libros, capítulos de libros y Compilador de libros. Docencia y Dirección de Tesis en Universidades Estatales y Privadas en Santiago y diversas regiones de Chile
Contacto: pincheira.luis@gmail.com

German López Noreña
Gestor y Director General de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica FREI. Director de la Línea de Investigación Educación Permanente y a lo Largo de la Vida de FREI. Codirector de la Línea de Investigación en Teoría e Historia de la Educación de la FREI. Miembro del grupo de Investigación en Pedagogía Infantil-Universidad Santiago de Cali. Miembro de la Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe-RIEAC. Miembro del Comité científico de Revistas Académicas en Educación en América. Autor de 17 libros y más de 20 artículos. Docente e Investigador de la Educación Superior en los Niveles de Pregrado y Posgrado. Docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el nivel de la Secundaria. Asesor de Proyectos Educativos y Pedagógicos. Conferencista Nacional e Internacional. Asesor, Director. Jurado de trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. **Contacto:** gerlopnor@gmail.com

Carlos Calvo Muñoz

Profesor de Filosofía (Universidad Católica de Valparaíso), Master en Educación, en Antropología y Ph. D. en Educación (Universidad de Stanford, USA). Postdoctorado (Universidad de Stanford y Universidad de Lovaina, Bélgica).
Trabajos: CREFAL (Centro de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y El Caribe), México; Pontificia Universidad Católica de Chile; Universidad Católica de Temuco; Universidad de La Serena (profesor titular); Universidad Católica del Norte, responsable de crear el Modelo Educativo; *Accademia della Pedagogia Viva*, Roma; Profesor voluntario de la Universidad Abierta de Recoleta.
Libros: "*Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*". "*Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*". Como editor: "*Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas"*.
Con otros autores: Calvo y Dorador:" La *propuesta de la esperanza: una Constitución para un nuevo Chile*". Calvo, Moncada, Maldonado y López-Calva: "*Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*":
Convencional Constituyente, por el Distrito 5 (Región de Coquimbo). Director Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica (Universidad de La Serena y Universidad de La Salle, Costa Rica). Coordinador del Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA, nacional e internacional. Investigador FONDECYT y Miembro del Grupo de Estudio de Educación de FONDECYT. Miembro del Consejo Académico y Social, Instituto de Educación Abierta, y del Comité de Ética de Investigación, Universidad de Recoleta, Chile. Miembro comité editorial de diversas revistas profesionales sobre educación. Medalla Salvador Allende por rol como Convencional Constituyente, Partido Socialista de Chile, julio 2022. Doctor Honoris Causa, Universidad Euro Hispanoamericana, Xalapa, México, 2016.
Contacto: carlosmcalvom@gmail.com

Cicerón Erazo Cruz
Teólogo y Filósofo, especialista en Pedagogía, magister en Ética y en Filosofía Política y Doctor en Educación. Se desempeña como profesor del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca (Colombia). Es miembro titular de la Red para la Educación en Iberoamérica (Red Frei), de la Línea de Investigación en Pedagogía, Interculturalidad Crítica y Decolonialidad e integrante del Grupo de Investigación Cultura y Política. También, desde la dirección de la Fundación para el Desarrollo

y la Dignidad Humana, acompaña diversos procesos educativos, populares, sociales y de las comunidades eclesiales de base, en la ciudad de Popayán y el departamento del Cauca (Colombia). Sus intereses académicos e investigativos giran alrededor de la Filosofía de la Liberación, el pensamiento crítico latinoamericano, la decolonialidad, la educación y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.
Contacto: cayodu@gmail.com

Marco Raúl Mejías Jiménez
Es Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Además, de una Maestría en Educación y Desarrollo. CINDE-NOVA. Bogotá, D.C. Es Doctor Honoris Causa en Educación, otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional (Acuerdo 032 del 5 Setiembre de 2018). Colombia. Profesor emérito de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (Resolución 7 del 26 de octubre de 2018). Colombia**.** Fue Asesor de Proyecto ONDAS de COLCIENCIAS. Bogotá, DC, Colombia (2005- 2014), Pertenece a la Organización Planeta Paz Expedición Pedagógica Nacional – Un viaje por las escuelas de Colombia. Posee una multiplicidad de Publicaciones de Sistematización y asesorías de Experiencias educativas formales y no formales en Colombia, a la vez publicaciones de libros y artículos académicos en revistas indexadas de alto impacto en Iberoamérica. Participación en Congresos, Simposios, Conversatorios en forma presencial y on line en Latinoamérica. Es un referente teórico- práctico en Latinoamérica en Educación Popular. **Contacto**: marcoraulm@gmail.com

Víctor González Ñáñez
Profesor de Inglés de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; posee la Maestría en Artes, (Mayor en Lingüística), en *Washington University*, USA, Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Caracas) y un Postdoctorado, Mención Ciencias Sociales, de dicha institución. Es Profesor Titular Jubilado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre", Vicerrectorado "Luis Caballero Mejías", Caracas, donde impartió asignaturas Lenguaje y Comunicación I y II e inglés para fines específicos y como Lengua Instrumental. Ha elaborado programas de algunas instituciones de Educación Superior y de cursos de Postgrado, entre los cuales figuran: Inglés para Fines Académicos, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y el Colegio Universitario de Caracas de la UNEXCA, también, para el Seminario sobre las "Nuevas Corrientes de la Crítica de la Cultura en

América Latina", del Doctorado en Antropología, de la Universidad de los Andes y la Maestría en Gestión y Políticas Culturales de la U.C.V; Seminario sobre "Epistemologías de las Ciencias Sociales desde lo Decolonial en América Latina para los cursantes del Doctorado en Antropología de la U.L.A; Teoría y Métodos de la Investigación para la maestría ya antes mencionada, así como también, Problemas Socioculturales y Políticos de América Latina y Seminario de Tesis para el Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe del IPC.

En la actualidad, asesora las áreas de lingüística y literatura del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI, Caracas). Ha recibido el reconocimiento Categoría A, del PEII, durante los años 2012 y 2015. Ha realizado investigaciones y ha sido Miembro activo de la línea Filosofía y políticas educativas del Núcleo de Postgrado de la UNESR (Caracas). Posee una serie de publicaciones en relación con el ámbito étnico y cultural. Actualmente es Miembro de Grupo de Investigadores de VALEC, Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas, U.L.A., Mérida de la Línea de investigación sobre "Violencia epistémica en los pueblos de América Latina, Brasil y el Caribe, con especial énfasis en la etnias indígenas de Venezuela, adscrita al Centro de Investigación "Mariano Picón Salas" (CIMAPISA), Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas" (UPEL) y también es Miembro de Línea Investigación sobre Diversidad Cultural, social y Educativa e Interculturalidad Crítica Decolonial de la Fundación FREI.
Contacto: victorfranciscogonzalez@gmail.com

Rolando Pinto Contrerás

Académico Chileno en Epistemologia Educativa y Curricular, Professor de Filosofia Universidad de Chile; licenciado en Sociologia del Desarrollo y Doctor en Ciencias de la Educación Katholieke Universiteit te Leuven (K.U.L.), Lovaina, Bélgica. Primer Doctor Honoris Causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile; vinculado como asesor curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche de Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía Chile, imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister y de Doctorado en Educación, en varios Programa de Postgrado, en Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y de otras Universidades Chilenas y Latinoamericanas. Además, es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA/FIA; y desarrolla diferentes consultorías

nacionales e internacionales sobre "Modelos de Formación Innovadores", netamente su propia propuesta del "Curriculum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora". Posee publicaciones de libros sobre el tema de la Pedagogía Crítica y el Currículum Crítico Emergente, en editoriales chilenas y latinoamericanas y más de 100 artículos científicos en educación y política, en Revistas indexadas, es miembro de Evaluadores CONICYT- Chile y miembro de la línea de investigación Interculturalidad critica Decolonial en el ámbito socioeducativo de la Red de Educadores para Iberoamérica.
Contacto: rolopintocontreras@gmail.com

Patrício Alarcón Carvacho
Doctor en Educación (UAHC), Doctor(c) en Psicología (Universidad de Granada) Magíster en Educación mención Educación Diferencial. Magíster en Educación mención Educación Diferencial (UMCE) Magíster en Política y Gestión Educacional (ULAM). Magíster(c) en Antropología (UAHC). Licenciado en Educación (UAHC). Licenciado en Psicología (UAHC). Profesor de Educación General Básica mención Artes Plásticas (PUC), Profesor de Educación Especial y Diferencial (PUC), Profesor de Filosofía (UAHC) Psicólogo Clínico, Educacional y Comunitario (UAHC), Consejero Educacional y Vocacional (UMCE)
Publicaciones: Libros: (2019) "*Escuela inclusiva: Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*", Editorial Homo Sapiens. Argentina. Capítulos: "De una educación tanática a una educación para la vida", "Una mirada Coexistencial e integrativa del síndrome de Down" e "Inclusión y Ontoempatía: ¿Qué tal difícil es ponerse en el lugar del otro?, en coautoría con Domingo Bazán. (2016) "*Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en la formación universitaria*" Editorial Académica Española. (2015). "*Coexistencia y Educación*". Editorial Cuarto. 2011. "*Pedagogía de la Coexistencia*". Editorial Rekreo. (2007) "*Hablarte: Pretexto para el desarrollo de la función expresiva y poética del lenguaje.*" Editorial Borlando. (2003) "*El lenguaje de mi corazón*" Arcángel Editores. Otras publicaciones en revistas especializadas, como Revista de Educación del MINEDUC, Revista Crítica Paulo Freire y columnas en revistas nacionales e internacionales.
Actualmente es Investigador adjunto Centro Latinoamericano en Estudios de Epistemología Pedagógica. (CESPE) miembro titular línea Interculturalidad crítica y Decolonialidad en el ámbito socioeducativo Fundación Red de Educadores para Iberoamérica y Académico, Investigador y Docente de pre y post-grado (post-título, magíster y doctorado) en las Universidades: Católica de San Salvador, Universidad

Mayor, Universidad Central de Chile y Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Contacto: palarconcarvacho@gmail.com

Segundo Quintriqueo Millán
Profesor de Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Sus principales líneas de investigación son: educación e interculturalidad.
Contacto: squintri@uct.cl

Dra. Katherine Arias-Ortega
Profesora en Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, por la Universidad Mayor, Temuco. Doctora en Educación por la UCT. Académica del Departamento de Psicología de la UCT. Actualmente es investigadora joven del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), en la UCT et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Membre du Laboratoire d'études de recherche et de didactique de l'univers social (LERDUS, UQAT). La profesora Arias se especializa en educación intercultural en contexto mapuche. Su línea de investigación es la educación, interculturalidad y educación emocional en contexto indígena. **Contacto:** karias@uct.cl

Carlo Granados-Beltrán
Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, posee una Maestría en Estudios Culturales Británicos y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Warwick, y una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés de la Universidad Distrital. Actualmente es el Vicerrector Académico de la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA. Es miembro del grupo de investigación Innovación en Educación Bilingüe (INNOBED). Fue profesor del

Departamento de Lenguas de la Universidad Central, y en las Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Javeriana. Es profesor de investigación en la Maestría en Enseñanza de Idiomas de la UPTC y ha sido profesor invitado en el énfasis en ELT Education del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad del Valle. Sus intereses de investigación son la interculturalidad, la formación docente y la investigación formativa, entre otros. **Contacto**: carlogranados@gmail.com

Luis Crisóstomo Crisóstomo
Es originario del municipio de Comitancillo del departamento de San Marcos, Guatemala. Hablante nativo del idioma Maya Mam. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Rafael Landívar de Quetzaltenango; con Maestría en Ciencias Políticas y Maestría en Educación Bilingüe Intercultural por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Doctor en Educación por la Universidad de La Salle de San José, Costa Rica.
Con experiencia docente en los niveles educativos primario y medio. Ha sido catedrático en las Universidades Rafael Landívar y Mariano Gálvez de Guatemala. En Guatemala ha sido colaborador en programas y proyectos educativos de la Cooperación Internacional de USAID, GTZ y con la Cooperación de Finlandia. Fue Subdirector de Currículum de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, ha sido asesor del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural y fue director de la Dirección de Educación del Departamento de San Marcos, República de Guatemala. En dos oportunidades ha sido nombrado como Alcalde Comunitario en comunidades locales del municipio de origen y es Maestro Galardonado con la Orden Nacional Francisco Marroquín en el año 2017. Ha escrito libros de lectura en idioma Maya Mam para estudiantes de la escuela primaria y libros sobre temas educativos y acerca de la cultura maya. Actualmente es profesor invitado por el Centro Universitario de San Marcos y por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM/USAC 2023 de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Es columnista del Diario Digital El Siglo. **Contacto**:ajwalil2000@gmail.com

Ana Maria Bruna Acosta
Licenciada en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Educadora de Párvulos, Especialista en Enseñanza de Deficientes Mentales Consejero Vocacional y Educacional Universidad de Chile. Magister en Educación con Mención en Administración Educacional Universidad de Tarapacá- Chile. Candidata Doctorado en Educación Universidad Llull España-Barcelona. Suficiencia Investigadora

Universidad de Sevilla. Diplomado en Competencias de Empleabilidad Chile Califica. Diplomado en Docencia Universitaria Universidad de las Américas Chile. Programa Pro-Excelencia Académica (Affiliated with Harvard University) Universidad de las Américas. Doctorado en Ciencias Pedagógicas Universidad Popular Simón Rodríguez Universidad Popular Simón Rodríguez. Venezuela. Doctorado En Ciencias de la Educación. American Andragogy University EEUU Honolulu-Hawái.
Se ha desempeñado en Universidades Chilenas, como Directora de Tutorías, Vicerrectora Académica, Directora de Postgrados, Decana, Directora Nacional de Docencia y Coordinadora Académica de Programas en el extranjero. Ha realizado docencia como profesora titular y guía de tesis de grado y postgrados; en la U de Chile, Pontificia U. Católica de Chile, U, Bolivariana. UDLA, U. Pedro de Valdivia. U. Mayor. Ha realizado Proyectos Investigativos, Reglamentos, Manuales y Programas de Formación en pre y postgrados. Dictado ponencias, expositora y panelista en Chile, Ginebra. B. Aires, Uruguay y Brasil. Tiene experiencia en actividades de acreditación y auto evaluación Participación en Pasantías, Congresos, Seminarios y Talleres de Capacitación en Aseguramiento de la calidad en educación. Ha sido Par Evaluador en carreras de especialidad.
Contacto: a_bruna_d@ yahoo.es

Patricia Gómez Ríos
Profesora, Magister en Educación y Doctora © en Educación. Académica con experiencia en las áreas de docencia, dirección, investigación y gestión universitaria, diseña e implementa propuestas para la innovación en instituciones educativas. Ha ocupado cargos directivos a nivel universitario y en el área de educación de gobiernos locales. La experiencia en Educación Intercultural y en Educación vinculada a los Derechos Humanos y Derechos del Niño, le han permitido publicaciones y numerosas ponencias en seminarios nacionales e internacionales.
Co-investigadora y Coordinadora Técnica del Proyecto de Investigación y Desarrollo "Gestión Participativa en Educación-Kelluwün" (1999-2004), Universidad de La Frontera- UFRO; Departamento de Educación/Fundación Desarrollo Educacional La Araucanía/Fundación W.K. Kellogg. Concurso de Proyectos Latinoamericanos de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. Temuco, Chile. (DIUFRO, Nº 00/116, investigador principal: Dr. Guillermo Williamson C.). Este proyecto, a través de Investigación Acción Participativa, se implementó en escuelas y comunidades mapuche de las Comunas de Ercilla y Collipulli de la IX Región de La Araucanía, Chile.

Coordinadora de Rectoría y Vicerrectora Académica de Universidad Pedro de Valdivia (2006-2010), liderando el proceso de adecuación curricular a nivel nacional y la acreditación de las carreras de Medicina y Pedagogías. Su trabajo en formación inicial de profesores y diplomados la llevó a idear y dirigir el proyecto "Pedagogía para la Diversidad Cultural" (2014-2018), acogido por el Departamento de Estudios Pedagógicos-DEP, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Esta iniciativa, se implementó con estudiantes de cátedras de investigación y práctica pedagógica, ejecutándose en distintos Establecimientos Educacionales de la ciudad de Santiago. Pertenece al Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa-ATE del Ministerio de Educación de Chile, y, a la Red Interuniversitaria de Educación Intercultural - RIEDI, agrupación que reúne a las universidades del CRUCH. Actualmente dirige su propia Consultora ProEdde, destinada a realizar cursos de capacitación en instituciones educativas y empresa, abordando fundamentalmente aspectos relacionados con la inclusión, didáctica, convivencia escolar y relaciones humanas.
Contacto: pvgomezr@gmail.com

Víctor Adrián Díaz Esteves

Educador y Comunicador Popular. Doctor en Educación e Investigador Fondecyt de Postdoctorado 2024 #3240674, ANID, Depto. de Educación, Universidad de La Frontera (Chile). Profesor Interino en Formación Docente, CFE/ANEP (Uruguay). Magister en Ética Social y Desarrollo Humano. Profesor en Educación Media especialidad Lenguaje y Comunicación. Licenciado en Educación. Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad Católica del Uruguay. Autor de 6 libros y numerosos artículos científicos en revistas indexadas. Su más reciente obra editada: "Educación y Políticas Públicas en América Latina", Ariadna Ediciones, Santiago de Chile. Líneas de investigación: Educación Intercultural; Liderazgo Escolar Dialógico; Educación y Comunicación Popular. Correo: victor.diaz@ufrontera.cl.

DECOLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

TEORÍA Y PRAXIS DESDE LOS TERRITORIOS EN LATINOAMÉRICA

El libro en su conjunto representa visiones teóricas y prácticas desarrolladas en Latinoamérica por diversos autores y autoras las cuales están conectadas con la realidad y la coherencia que se busca desde un análisis auténticamente emancipador intercultural y decolonial. La compilación de la presente publicación sobre *Decolonialidad e Interculturalidad crítica: Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica*, es el fruto de experiencias prácticas y reflexiones teóricas de sus miembros desde la línea de investigación Decolonialidad otros saberes, sentires y pensares desde el ABYA YALA, lo cual, tiene como propósito difundir el conocimiento de las relaciones y prácticas socioculturales, cuyos principios epistemológicos, ontológicos y éticos desde la educación Intercultural crítica decolonial, asume el compromiso en reflexionar la multiplicidad de temáticas desde aspectos teóricos y experiencias prácticas como espacio de transformación sociocultural, que aportan desde los distintos territorios las culturas ancestrales y culturas Latinoamericanas. La línea de investigación perteneciente a La Fundación Red de Educadores para Iberoamérica busca difundir y visibilizar estos aportes.

www.ariadnaediciones.cl

9 789566 276272