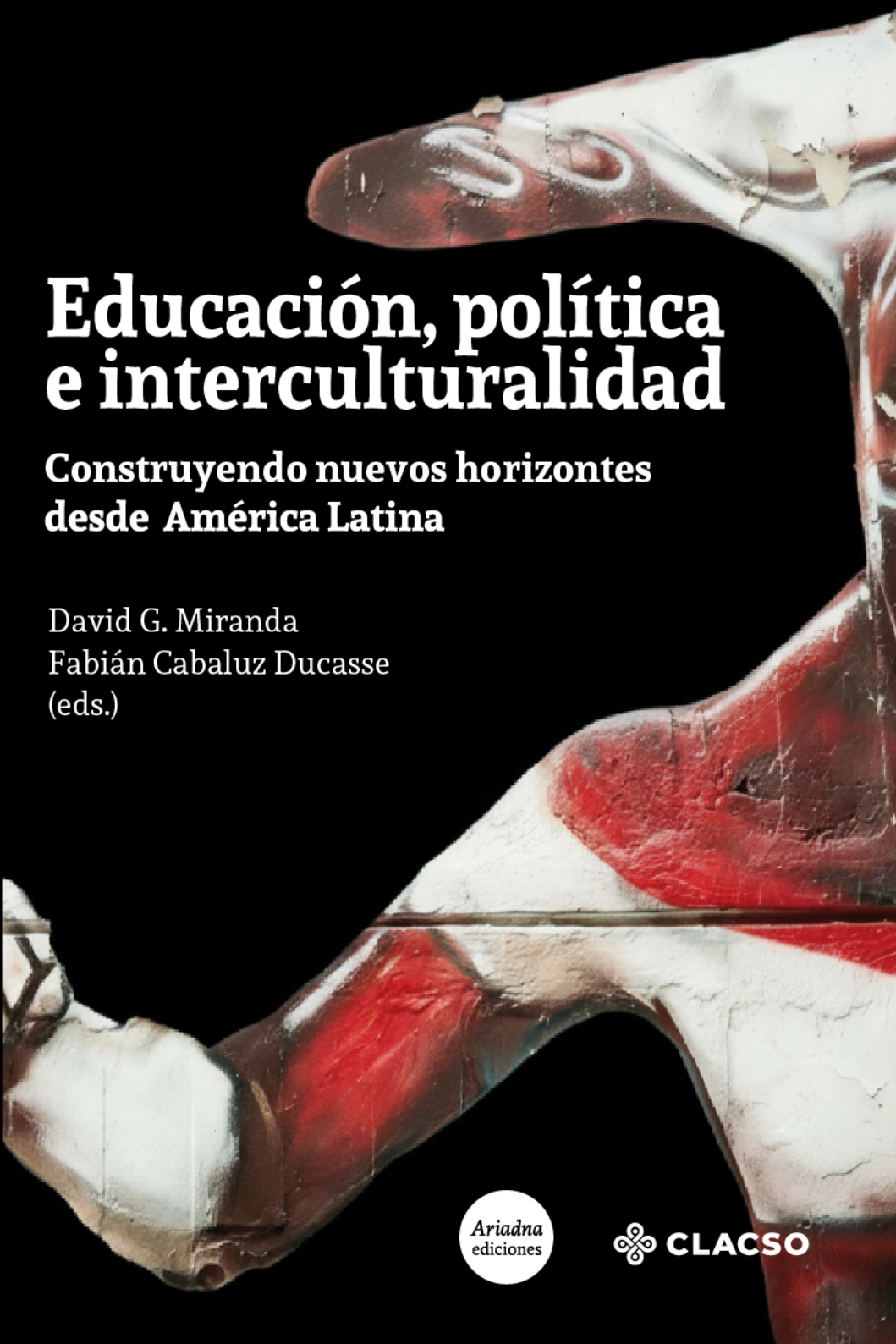


An abstract sculpture, possibly made of wood or metal, is the central visual element. It is covered in thick, expressive layers of red and white paint. The red paint is applied in broad, somewhat irregular strokes, while the white paint is layered over it in some areas, creating a sense of depth and texture. The sculpture's form is organic and flowing, with a prominent, elongated, and slightly curved upper section that resembles a hand or a wing. The background is a solid, deep black, which makes the vibrant colors of the sculpture stand out. The overall composition is dynamic and evocative, suggesting themes of cultural expression, movement, and perhaps the human form.

Educación, política e interculturalidad

**Construyendo nuevos horizontes
desde América Latina**

David G. Miranda
Fabián Cabaluz Ducasse
(eds.)

Ariadna
ediciones

 **CLACSO**

Educación, Política e Interculturalidad
Construyendo nuevos horizontes desde
América Latina

Comité Editorial

David G. Miranda, Universidad de Playa Ancha, Chile

Fabián Cabaluz, Universidad de Playa Ancha, Chile

María Mercedes Palumbo, Universidad de Luján, Argentina

Noelia Enriz, Universidad de Buenos Aires-UNSAM-CONICET, Argentina

Fernando Santana, IPECAL, México



Red Latinoamericana de Educación, Política e Interculturalidad.

www.redlat.cl

2026

Todos los textos publicados fueron sometidos a evaluación de pares, en modalidad doble ciego.

Agradecemos especialmente al equipo de revisores, a quienes reconocemos su desinteresada labor, y su contribución a la calidad académica del presente trabajo: Anahí Guelman, Bruno Hennig, Carolina Alvarado, Javier Silva, Leyla Méndez, Lorena Godoy, María Mercedes Palumbo, Marla Freire, Martín Ríos, Maximiliano Heeren, Milenko del Valle, Pablo Saravia, Piedad Ortega, Silvia Castillo, Tomas Ilabaca, Vicente Montenegro.



Este volumen cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), línea Vinculación Internacional.

Proyecto FOVI 240274.

Ariadna Ediciones

ariadnaediciones.cl/

Diagramación interior: Matías Villa Juica

Imagen de portada: Mural de Villi Jonas, 2012. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso

Educación, Política e Interculturalidad

Construyendo nuevos horizontes desde América Latina

David G. Miranda
Fabián Cabaluz
(eds.)



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

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

Educación, Política e Interculturalidad. Construyendo nuevos horizontes desde América Latina (Buenos Aires: CLACSO / Ariadna, abril de 2026)

ISBN 978-956-6276-88-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276883.169>



CC BY-NC-ND 4.0

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

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais Estados

Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

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

Índice

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

Prólogo

<i>Silvia Redón Pantoja</i>	15
---------------------------------------	----

PARTE I: FUNDAMENTOS Y DEBATES CONTEMPORÁNEOS

Fetichismo identitario, contrahegemonía y universidad. Encrucijadas en las luchas por los derechos sociales

<i>David G. Miranda y Fabián Cabaluz</i>	29
--	----

Diálogo entre educación popular y salud mental colectiva desde un enfoque intercultural

<i>María Isabel Ramírez Valencia</i>	65
--	----

Universidad y pueblos originarios: enfoque intercultural en la docencia e incorporación de conocimientos, en contexto mapuche williche

<i>Jorge Soto Cárcamo, Silvia Castillo Sánchez</i>	105
--	-----

De lo colonizante a lo decolonizante: reflexiones desde el currículum escolar chileno

<i>Frank Honores Barrios, Stefhanie Galleguillos Toro, Catalina Marín Lacazette</i>	151
---	-----

**PARTE II: EXPERIENCIAS TERRITORIALES, PROPUESTAS Y
HORIZONTES**

**Educaciones populares entrelazadas con la interculturalidad
crítica: Horizontes de posibilidad desde organizaciones
sociales y comunitarias**

Viviana Yanet Ospina Otavo 183

**Educación intercultural bilingüe en Argentina y Chile.
Una mirada comparada a experiencias de su
implementación en los pueblos toba-qom,
mapuche y mbya-guaraní**

*Gabriela Piña Ahumada, Noelia Enriz, Mariana García Palacios,
Ana Carolina Hecht* 217

**Agroforestería como Escuela Viva: Mutualismo
Socioecológico y Aprendizajes Ontológicos en
Mesoamérica**

Joao Gabriel Rodrigues Almeida y Lorena Soto 255

**Reflexiones en torno a la iniciativa de incorporación de
saberes ancestrales en educación: El caso de los educadores
tradicionales en Chile**

*María del Carmen Maldonado Mamani, Carlos Miranda Carvajal;
Nelly Moya Uribe* 293

**Registro del pueblo Mapuche y sus identidades en la
educación chilena: Análisis de los textos Ministeriales
de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en ciclo
de formación básica y media**

Nasalia Caniulao-Almonacid 327

**Educación artística e interculturalidad crítica en la escuela
pública urbana: disputas y horizontes de posibilidad a
partir del relato de un maestro**

Luis Carlos Naranjo Ospina 361

Sobre las autoras y autores 387

Introducción

El presente volumen es uno de los primeros resultados de la constitución de la Red Latinoamericana de Educación, Política e Interculturalidad, la cual emerge como una respuesta académica que busca articular esfuerzos entre el programa de Doctorado en Educación Consorciado de la Universidad de Playa Ancha, Universidad de Los Lagos y Universidad de Antofagasta (Chile), con tres grupos de trabajo relacionados con el campo de la educación, los cuales se encuentran constituidos al interior del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con el objetivo de generar diálogos que permitan construir conocimiento científico, pertinente y situado en el marco de la triada Educación, Política e Interculturalidad. Nos referimos específicamente a los grupos de trabajo de “Educación e Interculturalidad”, “Educación Popular y Pedagogías Críticas” y “Política Educativa y Derecho a la Educación”. Esta iniciativa, financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de su línea de Vinculación Internacional, se fundamenta en la necesidad de desarrollar aproximaciones críticas que permitan comprender y transformar diversas realidades educativas desde perspectivas interculturales, enfocadas en el reconocimiento y diálogo educativo entre diferentes matrices culturales y epistémicas, asumiendo las problemáticas históricas que han ido forjando el carácter de la educación como un campo en disputa, bajo un prisma político, específicamente en América Latina.

Así, la Red Latinoamericana de Educación, Política e Interculturalidad se configura como una iniciativa que busca articular esfuerzos, y otorgar desde el campo académico, respuestas a ciertos desafíos contemporáneos de la educación en la región, entrecruzando capacidades institucionales y académicas para la producción de conocimiento pertinente y transformador. Su enfoque integrador permite abordar la complejidad de los fenómenos educativos desde una perspectiva crítica y situada, contribuyendo así al desarrollo de propuestas educativas más justas e inclusivas.

A partir de dichas premisas, el trabajo de la Red se ha articulado a partir del año 2025, permitiendo generar valiosos intercambios académicos alrededor del programa de Doctorado en Educación Consorciado, el cual en sí mismo ya se encuentra constituido como una red nacional de universidades estatales y regionales que problematizan la educación con una perspectiva territorial anclada en tres territorios con características totalmente diferentes. Nos referimos a la zona norte de Chile, zona minera, de históricas y profundas migraciones, donde el desierto de Atacama forja el carácter de su gente, un lugar donde la Universidad de Antofagasta cumple un rol fundamental en la formación de futuros docentes que darán forma a la educación pública en sus territorios. De similar forma, podemos referirnos, en un territorio diferente, a la Universidad de Playa Ancha, universidad eminentemente pedagógica, que se sitúa en el puerto de Valparaíso, en la zona central de Chile, una ciudad puerto, y también universitaria, que alberga estudiantes de todo el país, y que desde una perspectiva social y crítica, ha marcado el rumbo de miles de docentes en la historia reciente de Chile. Finalmente, la Universidad de Los Lagos, en la zona sur de Chile, emplazada en la Fütawillimapu (“las grandes tierras del sur”), espacio austral del territorio ancestral mapuche, que se extiende entre la cuenca del lago Ranco y el Archipiélago de Chiloé, generando sentido de pertenencia, y abriendo desde la universidad pública un espacio imprescindible para el encuentro, la preservación,

conservación y desarrollo de conocimientos por parte de todas las culturas y comunidades que atraviesan sus aulas. Ese es el amplio alcance que este consorcio de universidades estatales chilenas ha conseguido abarcar, en el marco de la formación de investigadoras e investigadores en educación.

Además de ello, el programa de Doctorado se fundamenta en la constitución de tres grandes líneas de investigación: “Política Educativa”, “Enseñanza y Aprendizaje”, y “Educación, Territorio e Interculturalidad”. En definitiva, el trabajo de la Red viene a realizar una contribución que permite hacer dialogar dos líneas de investigación del programa doctoral (“Política Educativa”, y “Educación, Territorio e Interculturalidad”), con el trabajo realizado por los tres grupos de trabajo de CLACSO mencionados anteriormente, para alcanzar una perspectiva latinoamericana sobre la confluencia de estos tres grandes ejes, que de forma prácticamente indisoluble, van moldeando diversas problemáticas que se manifiestan en el campo educativo.

A partir de ello, nos propusimos convocar a un amplio conjunto de voces que se encuentran estudiando diversos problemas, asociados a la triada que nos convoca, desde diversos lugares en América Latina, que nos permitan constituir o visualizar, nuevos horizontes para abordar, de forma coral, los diversos conflictos o temas de investigación que terminan por dar forma a este volumen. Para ello, se realizó un llamado a los integrantes de los grupos de trabajo y a la comunidad del programa de doctorado, estudiantes y profesores, a que enviaran sus propuestas de resúmenes, para ser evaluados por un comité editorial que revisaría la pertinencia de sus propuestas, y en caso de ser aceptadas, pasar a una fase de escritura que posteriormente sería evaluada por un sistema de pares ciegos.

El resultado de este trabajo, que tiene entre sus manos, no deja de ser sorprendente. Hemos recibido trabajos desde Antioquia (Colombia), Buenos Aires (Argentina), Oaxaca (México), Campe-

che (México), Antofagasta (Chile), Santiago, Valparaíso, Chiloé - Castro (Chile) y Granada (España). Los textos abordan críticamente cómo la educación se configura como campo de disputa política y epistémica en contextos marcados por la colonialidad, el universalismo y el eurocentrismo, mostrando, entre otras temáticas, el tránsito de currículos y políticas colonizantes hacia propuestas descolonizadoras que reconocen la diversidad cultural y lingüística. Desde experiencias en Chile, Argentina y Mesoamérica, se analizan tanto la educación escolar —incluida la educación popular y la iniciativa de educadores tradicionales— como la educación superior y la revisión de textos ministeriales, evidenciando tensiones entre enfoques interculturales formales y prácticas que siguen reproduciendo jerarquías de saber. En paralelo, se visibilizan experiencias de educación intercultural bilingüe con pueblos toba-qom, mapuche y mbya-guaraní, así como procesos educativos ligados a salud mental colectiva, sistemas agroforestales indígenas, en los que los saberes ancestrales, el mutualismo socioecológico y los diálogos comunitarios se proponen como caminos para una interculturalidad emergente y una descolonización epistémica. Todas ellas, son aportaciones que apuntan hacia el reconocimiento efectivo de los pueblos originarios y sus proyectos políticos, como horizontes necesarios e imprescindibles para sostener las profundas raíces culturales en Nuestramérica.

Desde nuestra perspectiva, el conjunto de trabajos que se presentan en este libro, dan cuenta de concepciones pedagógicas y educativas críticas, que impugnan los proyectos, sistemas, modelos y prácticas educativas atravesadas por las lógicas de poder del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Son textos que, retomando planteamientos teóricos y empíricos, abogan por una educación intercultural, descolonizadora, plurilingüe, dialógica, promotora y respetuosa de saberes comunitarios y ancestrales, plural y crítica. Es decir, son textos que se distancian de las concepciones educativas y pedagógicas marcadas por las lógicas objetivistas,

neutrales, asépticas y tecnocráticas. Son capítulos que convergen en concepciones de la educación comprometidas con procesos de democratización, dignificación y justicia para aquellos sectores sociales que han sido históricamente excluidos y expoliados.

Todo lo anterior, en un escenario nacional, continental y global de avanzada de proyectos y perspectivas neoconservadoras, profundamente neoliberales -y en algunos casos incluso neofascistas- los cuales han hecho apología de la violencia colonial, han negado los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se han opuesto a las perspectivas interculturales y descolonizadoras de concebir la educación, y se han vanagloriado de reivindicar políticas de despojo, de negación y olvido. En este convulso escenario, nos parece urgente mantener en alto, y seguir dándole vida, a discursos y prácticas que siembran resistencias y esperanzas. En este sentido, invitamos a revisar los capítulos del libro, como un manojo de reflexiones que avanzan a contrapelo de la historia oficial, a la vez que solidarizan con las grandes mayorías dominadas y explotadas, y que mediante sus luchas alimentan la construcción de un porvenir radicalmente diferente de las lógicas destructivas que marcan el rumbo actual de nuestras sociedades, disputando sentidos compartidos, diversos y plurales, desde el campo de la educación.

Prólogo

por Silvia Redón Pantoja

Reflexionar en torno a Educación, lo Político y la Interculturalidad desde Latinoamérica, nos invita a mirar poliédricamente estos tres densos conceptos, que esta obra nos interpela desde la mirada profunda y necesaria decolonial. Esta obra colectiva invita a los lectores a sumergirse en una narrativa que busca, desde el pensamiento decolonial y la praxis situada, construir nuevos horizontes para la educación, la política y la convivencia en América Latina. En un escenario de evidente crisis civilizatoria multisistémica, denominada muchas veces como policrisis, la presente compilación propone dismantelar las lógicas eurocéntricas e imperialistas que han configurado históricamente nuestros sistemas educativos, nuestras subjetividades en las formas de pensar, saber, estar y sentir en un mundo lacerantemente desigual, reducido y destructivo de la vida en nuestro planeta.

Para analizar críticamente el imperialismo occidental, que opera como único relato y mono cultura hegemónica, es preciso volver a mirar el origen de la humanidad y revisar nuevas investigaciones y relatos para explicarnos nuestro presente: David Graeber y David Wengrow (2023), evidencian la falacia del relato oficial colonial y la inexactitud de los hechos históricos (instaurados e instalados como absolutos ciertos); desde un serio estudio antropológico e historiográfico, describen que las experiencias observadas y relatadas por marineros, misioneros, comerciantes y colonos en

los siglos XV y XVI sobre la convivencia y la organización social indígena americana, supuso el quiebre político monárquico del medievo occidental. El imaginario de la sociedad medieval no podría haber ideado otra realidad tan disímil a la vivida por siglos, generaciones tras generaciones, en una estructura jerárquica patriarcal, abusiva de poder, absoluta e incuestionable por la fusión entre poder absoluto e iglesia (monarca y dios). La existencia de un común compartido en igualdad, proveniente del relato de los primeros viajeros que cruzaron el océano, logró desmontar lo obvio en el tejido social de la época y su condición estructural opresora, para imaginar otras formas de convivencia en un territorio común. Sin embargo, el hito revolucionario de la toma de la Bastilla y el levantamiento popular para derrocar la monarquía y dar origen a los Estados-nación en Europa, siguieron un itinerario muy alejado de los aprendizajes amerindios. Los estandartes de libertad, igualdad y fraternidad, sirvieron de banderas de lucha para ampliar los imperios, colonizar nuevos territorios, aniquilar toda forma cultural distinta y erigirse como única episteme planetaria en cuanto a lo cierto, lo verdadero, lo valioso y lo bello (Redón, 2018). De ahí en adelante, los conceptos de desarrollo y progreso, ejes de la modernidad, serán los motores del extractivismo, la explotación, la acumulación y su consecuente desigualdad, anclados en la legalidad de constituciones, que, desde su albor primigenio, han priorizado la propiedad privada desde normativas jurídicas liberales (De Cabo Martín, 2017). Estas matrices de la modernidad, han ido gradualmente despojando la vida humana de lo humano, cosificando, enajenando, alienando y destruyendo aquellos emblemas que justificaron la revolución francesa: igualdad, libertad y fraternidad. Quizás porque la filosofía de la herencia grecolatina carecía de la sabiduría de las cosmovisiones amerindias, de la existencia del *común* como una condición intrínseca del existir en el sabio diálogo y armonía con la naturaleza, que no es objeto, sino sujeto -y muchas veces deidad- en la composición del existir humano.

Por ello, desmembrar las coordenadas que articulan los ejes de la modernidad en occidente, es un paso necesario para comprender, al menos parcialmente, lo que subyace al genocidio colonial realizado a los pueblos indígenas, y al sepultamiento cultural de sus cosmovisiones. Asumiendo que afrontar dicho concepto, nos exige mirar sus múltiples variables históricas, sociológicas y fundamentalmente epistemológicas, que podríamos simbólicamente resumirla en los 27 volúmenes y 72.000 artículos en los que consta la gran *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, donde que los oficios tienen un papel predominante (Bloom, 2007) en el desarrollo cultural de occidente. Desde este marco, podríamos sintetizarla en una introducción planificada de instrumentos nuevos, a lo que Aristóteles en su *Ética* a Nicómaco denominaba *techné*, una *techné* que la modernidad acopla a una racionalidad desde la universalidad, como fundamento del conocimiento científico. Conocimiento y técnica moderna como estructura de emplazamiento que se distancia de la *techné* para controlar, dominar y “trata a todo como un stock de existencias”, como recursos para ser explotados (Hui, 2020, p. 10). Un proyecto basado fundamentalmente “en el uso de la razón que se protege de lo irracional, de lo oscuro, de lo ‘incognoscible’, a través de la consistencia matemática, del cálculo y de la estandarización a la que da lugar para atender “de manera preferente o exclusiva al funcionamiento profano o no sagrado de la naturaleza y el mundo” (Bolívar Echeverría, 2010, p. 14) y, justamente queriendo protegerse de lo irracional y oscuro, en su nombre, ha cometido los genocidios más irracionales y oscuros que podamos constatar (Horkheimer y Adorno, 1994).

La modernidad es un proyecto que desarrolla exponencialmente la ciencia, el arte y la ética sustentada en una racionalidad hegemónica escindida de las múltiples formas culturales y praxis existentes en el planeta, y disociada en su propia cultura de la religión y la metafísica, en clara rebeldía hacia las funciones normalizadoras de la tradición: “En el camino hacia la ciencia mo-

derna los hombres renuncian al sentido. Sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad. Lo que no se doblega al criterio del cálculo y la utilidad es sospechoso para la Ilustración”. (Horkheimer y Adorno 1994: 61-62). Esta “autodestrucción de la Ilustración” constituye una “aporía” (Horkheimer y Adorno 1994, xvi) o dicho en términos de Foucault, el chantaje de la Ilustración (Foucault, 2003): o bien “aceptamos la *Aufklärung* y permanecemos en la tradición de su racionalismo...” o bien criticamos la *Aufklärung* e intentamos escapar a esos principios de racionalidad”, que paradójicamente, al menos de manera superficial, nos hacen caer en la irracionalidad (Foucault, 2003: 87). Y este es el meollo epistémico de occidente en el que hoy nos encontramos, la universalidad, lo instrumental y medible en contrapunto con la particularidad de la vida, atrapada en las coordenadas del tiempo y el espacio inventados por la homogeneidad totalizante, que ha relegado a la frontera la sabiduría de los saberes ancestrales (Angulo, Redón y Montalva, 2026). Esta lectura racio-técnica del mundo de occidente, sustentado en un lenguaje matemático causal, lineal, métrico, profundamente simplista y reducido de lo que significa la diversidad de la vida, se distancia polarmente a las cosmovisiones indígenas, en el que los pueblos originarios han sabido desarrollar sabiamente. En esta línea por reconocer y recuperar estos saberes sabios, el libro que presento relata múltiples experiencias en las que una de ellas referida a la Agroforestería, como escuela viva explican esta polaridad con occidente, en un párrafo elocuente:

En esa tensión se juega algo más profundo que la productividad: lo que se confronta son visiones de mundo ontológicamente distintas. De un lado, la idea de la naturaleza como objeto de control, simplificación y extracción; del otro, modos de existencia en los que la vida se entiende como cohabitación y reciprocidad con el mundo más-que-humano (Rodríguez y Soto, 2026, p.188).

En esta misma temática el estudio que realizan Farah y Vasapollo (2011) respecto las concepciones, configuraciones de subjetividad y cosmovisiones de pueblos originarios con relación al sentido de “vivir bien” o “vida buena”, rompen con la lógica binaria y maniquea de cuerpo y alma; naturaleza versus humanidad; pasado y futuro; vida y muerte; bueno y malo; individuo y sociedad; en fin, la dimensión dicotómica ontológica de los contrarios. El concepto de *suma q’amaña* que significa vida buena o vivir bien es insoluble, *q’amaña* que en quechua significa vivir, es insoluble de la suma, del bien, lo que en primer lugar pone en el cimiento de la categoría vida la condición ética de “bien”. El vivir *q’amaña*, es cualificado por la dimensión ética del bien (nosotros con y para la naturaleza). El bien y el vivir, tienen dos categorías más que son constitutivas de la existencia: es un vivir en común con la naturaleza y la comunidad; no se puede vivir bien si todos no viven bien, si la naturaleza no está en plenitud y armonía, si no vivimos en equilibrio con el mundo. No existe en la configuración de la *suma q’amaña* la individualidad. La configuración del sujeto es desde un común: ser o la existencia significa estar constituido como unidad y hay unidad en cuanto hay constitución, entrelazamiento común. Estas categorías provenientes de Latinoamérica tienen su parangón con el concepto de *ubuntu*, de origen africano, que alude a la unión o mejor dicho, comunión de los sujetos por un bien común. Como ha mostrado Ngomane (2023), “si somos capaces de vernos a nosotros mismos en los otros, nuestra existencia será más plena, más amable y más consciente” y añade: “El ubuntu rechaza la idea de que un ser humano pueda hacerse enteramente a sí mismo porque ninguna persona existe aislada de su entorno” (27-33). Se tiene *ubuntu* en el reconocimiento de lo otro, del mundo que nos rodea; cuando nos miramos en el rostro y la vida de otro ser humano y cuando miramos la vida que nos rodea y en estas dos miradas nos reconocemos¹.

1 Aquí resuenan las ideas de Emmanuel Levinas (1993) y la impor-

El fracaso de occidente, su arrogancia, el actual apogeo ideológico neofascista² y, como señalamos al inicio de este escrito, la policrisis en la que está atrapada desde una racionalidad genocida, nos ubica en la urgencia por construir proyectos emancipatorios que superen la dicotomía entre el universalismo abstracto y los particularismos aislados. A través de un análisis crítico de la colonialidad del saber, los textos que precedo en este prólogo, denuncian cómo los sistemas educativos en Latinoamérica han funcionado históricamente como dispositivos de homogeneización y reproducción eurocéntrica, invisibilizando las cosmogonías indígenas y afrodescendientes. Y estos dispositivos son posibles porque el currículo (selección cultural) opera como aparato ideológico que determina lo que es cierto, verdadero y valioso de ser transmitido en la escuela (Apple, 1996, 2022; Darder, 2025). No se cuestiona ese saber único mono cultural hegemónico que nos configura y del cual somos parte, por lo que el primer paso siguiendo a Mignolo, sería desaprender lo aprendido y “tomar conciencia que el análisis del patrón colonial de poder, es siempre un análisis de nosotros mismos” (Mignolo, 2017, 135). Ello supone, siguiendo a Raúl Fornet-Betancourt (2017), que la educación junto con responsabilizarse por la pluralidad epistemológica, debiera hacer del proceso educativo un horizonte abierto a muchos lugares. Se nos ha (de)formado pedagógicamente en modos de investigar y pensar anclados en el dualismo del sujeto que conoce y el objeto conocido desde dinámicas individualistas-(solitarias) y, por tanto, apartadas de las posibilidades de conocimiento que supone la intersubjetividad basada en la participación y la convivencia del “sentí-pensar” (como lo proponen el movimiento zapatista). Reducimos la diversidad que nos constituye como humanos y, con ello, el

tancia de la mirada para pensar al otro.

2 Sobre el auge de la ideología reaccionaria y neofascista, véanse, por ejemplo, Stefanoni (2021), Fernández-Vázquez (2019) y Robin (2019).

diálogo intercultural, por el monólogo de la supuesta universalidad que destruye y despoja de lo humano (vida) nuestra especie en el planeta. Los marcos pedagógicos que se articulan desde los saberes ancestrales, danzan sabiamente con el mundo de la vida; son aprendizajes que surgen de la tierra, apegados a sus territorios, a sus propios lenguajes, intergeneracionales. Donde la vida enseña vida, el viento, el agua, la tierra, el sol y las estrellas, el monte, el bosque y el mar con sus especies vegetales y animales conviven comunitariamente desde la reciprocidad, el cuidado de los unos con los otros, y el fortalecimiento de un común en el que la vida buena o el buen vivir los constituye a todos.

La obra propone una transición hacia una interculturalidad crítica y un pluralismo epistemológico, donde el diálogo de saberes y prácticas como el aquilombamiento o la agroforestería permitan recuperar la autonomía comunitaria frente a la mercantilización neoliberal. En última instancia, el propósito de este escrito es fundamentar una pedagogía descolonizadora que reconozca la diversidad no como un elemento folclórico u exótico, sino como una herramienta política para alcanzar la justicia social y epistémica.

El sustento filosófico de esta gran obra, se asienta en la idea de transmodernidad de Dussel (1994) como un proyecto utópico que, desde la mirada epistémica mestiza en América Latina, busca trascender la versión eurocéntrica de la modernidad. Como enfatiza Grosfoguel (2008), es un proyecto opuesto al de Habermas (1989) quien propone como tarea central la necesidad de culminar el proyecto inacabado e incompleto de la modernidad. Por el contrario, “la transmodernidad de Dussel es el proyecto para culminar a través de un largo proceso, el inacabado e incompleto proyecto de la descolonización” (Ibid., 211).

Dussel se sitúa primero en una crítica a la europeidad y occidentalidad del pensamiento y la episteme³ devenida de la moderni-

3 Paraskeva (2022) ha hablado reiteradamente del epistemicidio

dad -el dualismo y solipsismo de la filosofía cartesiana (Grosfoguel 2008, p. 201); reclamando la perspectiva poscolonialista que, según dicho autor, se encuentra inscrita en la idea misma de la trans-modernidad. “Hablar de «Trans»-modernidad – señala- exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea”. (Dussel, 2001: 390). Y añade: el concepto estricto de “*trans*-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, ‘desde la Exterioridad alternativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la euro-norteamericana y, por ello, con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la sola cultura moderna (Dussel, 2005). El esfuerzo creador trans-moderno no parte, pues, del interior de la Modernidad (aunque retoma y asume los momentos positivos de la Modernidad) (Dussel, 2012, p. 48). El objetivo de Dussel se encuentra en recuperar el pensamiento decolonial, rechazando el eurocentrismo y proponiendo una fusión desde lo mejor de la modernidad y la *mirada otra* de los pueblos latinoamericanos, asegurando una pluridiversidad rica, que, en definitiva, permita un auténtico diálogo intercultural (Dussel, 2012, p. 48). Se trataría como ha señalado Grosfoguel (2008), de retomar la bella intuición de Aimé Césaire de *universalismo concreto*: “Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares” (Césaire, 2006, p. 84). Se trata aquí de un proceso horizontal de diálogo crítico y democrático entre pueblos que se relacionan en

provocado justamente por el pensamiento colonial y eurocéntrico inserto en el pensamiento educativo y curricular.

igualdad, de igual a igual, frente a un universalismo abstracto que es inherentemente colonialista, autoritario y racista. El problema es que no hay horizontalidad porque existe una estructura de superioridad y dominación de la epistemología y ontología universal euro-centrista occidental que genera y produce la exclusión, descalificación racista y no-reconocimiento de seres ontológicamente y epistemológicamente considerados inferiores. Por ello subyace en las excolonias el miedo por pensar lo propio, pensar lo nuestro originario y descolgarse de lo heredado. Esto no significa ignorar a grandes pensadores ni menos reconocer el camino e itinerario que han hecho nuestros pueblos con la hibridación propia del mestizaje que nos constituye como especie y especialmente como territorio latinoamericano, siguiendo en palabras de Mignolo: *“Pero apropiarse y no ser tragado por lo que intentamos apropiar implica estar en el suelo de la historia local, cualquiera ésta sea”* (Mignolo, 2017, p.153).

Y son precisamente los escritos que precedo una invitación de profundidad teórica y evidencia empírica por estar en el suelo sin dejarse tragar, apropiándose de los grandes valores, experiencias, praxis instituyentes del común, que las diversas culturas indígenas y afrodescendientes nos entregan desde una frontera excluida, abriendo la rendija para imaginar una existencia de *suma q’amaña* o *vida buena*, y al igual que sirvieron como base de la revolución del medioevo, hoy nos permitan una nueva revolución en rescate de nuestra vida en el planeta.

Referencias

- Apple, M. (1996). El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós, 1996
- Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

- Bolívar Echeverría (2010) *Modernidad y blanquitud*. Editorial ERA.
- Bloom, Ph. (2007) *Encyclopédie- El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Barcelona: Anagrama.
- Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Darder, A. (2025). *Cultura, política y educación. Enseñar para el fin del mundo (tal como lo conocemos)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Cabo Martín, Carlos (2017) *El Común. Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo crítico*. Trotta. Madrid
- Dussel, E. (1998), *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta: Madrid.
- Dussel, E. (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. In Lander, Edgardo (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- Dussel, E. (2012). *Filosofía de la Cultura y Transmodernidad*. Buenos Aires: Docencia.
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del Sur, Descolonización y Transmodernidad*. Madrid: AKAL.
- Echeverría, B. (2011). *Crítica de la Modernidad Capitalista*. La Paz, Bolivia: Oxfam/Vicepresidencia del Estado.
- Farah H. / Vasapollo (Coordinadores), *Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista?*, Universidad Mayor de San Andrés (CIDES-UM-SA) y Departamento de Economía de la Universidad de Roma La Sapienza, 2011,
- Fernández- Vázquez, G, (2019) *Qué hacer con la extrema derecha en Europa. El caso del Frente Nacional*, Madrid: Lengua de Trapo.
- Fornet-Betancourt (2017) *La educación como práctica de convivencia*. en el libro: *Rebeliones Éticas, Palabras comunes*. Coordinado por Facundo Giuliano editorial Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2003). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Graeber, D y Wengrow D (2023) *El “Amanecer de Todo”* Madrid.

Ariel.

- Grosfoguel (2008) R. (2008). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid. Taurus.
- Hui, Yuk (2023) Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires. Caja negra.
- Horkheimer, M., y Adorno, Th. W. (1994). Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. Madrid: Trota.
- Levinas, E. (1993). Entre nosotros. Ensayos para pensar el otro. Valencia: Pre-Textos.
- Mignolo, Walter (2017) Educación y Decolonialidad: Aprender a Desaprender para poder Re-aprender en el libro: Rebeliones Éticas, Palabras comunes. Coordinado por Facundo Giuliano editorial Miño y Dávila
- Ngomane, M. (2023) Ubuntu. Lecciones de Sabiduría Africana para vivir mejor. Barcelona: Penguin Random House
- Paraskeva, J.M. (2022). Epistemicidio curricular. Hacia una Teoría Curricular Itinerante. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Robin C. (2019). *La mente reaccionaria*. Madrid: Capitan Swing.
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Comp.). Reconocimiento y bien común en educación. (231-257). Madrid: Morata.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires: Siglo XXI

PARTE I:
Fundamentos y
Debates Contemporáneos

Fetichismo identitario, contrahegemonía y universidad. Encrucijadas en las luchas por los derechos sociales

por David G. Miranda y Fabián Cabaluz¹

Introducción

El presente trabajo se propone plantear algunas reflexiones en torno a las tensiones identitarias que se expresan al interior de las universidades, en un contexto político caracterizado por el auge de las fuerzas neoconservadoras o de extrema derecha. En dicho marco, emerge lo que éstas denominan agenda anti *woke*, una agenda contra las políticas de la diversidad, la diferencia étnico-racial y/o sexo-genérica. A partir de este retroceso civilizatorio, y del campo de estudio propuesto en este libro, nos preocupa especialmente cómo se manifestarán estas fuerzas destructivas en la universidad. No debemos olvidar que la universidad, desde su instalación en América Latina ha jugado un rol clave en la consolidación del modelo civilizatorio moderno colonial, y que pese a sus notables

1 Grupo de Investigación de Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Universidad de Playa Ancha.

contribuciones, ha albergado también profundas estructuras de violencia simbólica y cultural que se observan en las múltiples contradicciones que albergan hasta el día de hoy nociones como inclusión, interculturalidad, universalidad, universidad y colonialidad, tal como lo releva el trabajo de Nuria Rodríguez (2021), quien nos recuerda el rol clave de la universidad en la construcción de subjetividad con lógicas eurocéntricas.

Y es que, históricamente, en América Latina la universidad ha jugado un papel central para la consolidación de la desigualdad bajo la matriz moderna y capitalista, en primer término, a través de la consolidación de proyectos coloniales europeos, y la institucionalización de la relación lingüística con los pueblos colonizados (Arias Guzmán 2024, p. 130; Anderson 1983). Desde ese punto de vista, la condición colonial capitalista de la universidad pasaría a ser, en palabras de Arias Guzmán, no una característica endógena, sino una condición constitutiva (p.126) que se expresa particularmente en cómo se van construyendo y reproduciendo simbólicamente las jerarquías (no sólo académicas) al interior de la universidad. Ello implica tomar razón también del rol de las universidades en la consolidación de las jerarquías heterosexuales y racismos étnico/raciales, como verdaderas entidades aculturadoras coloniales, posteriormente nacionalistas, y finalmente modernas en América Latina. Ello se materializa, en palabras de Arias Guzmán, mediante la difusión del “patriarcado, las nociones de sexualidad, epistemología y espiritualidad” (2024, p 127) (...) “como criterios hegemónicos para sacralizar, clasificar y patologizar al resto de población mundial en una jerarquía a razas superiores e inferiores”, contribuyendo así a la difusión del mito del universalismo, centrado en la existencia de una verdad que oculta a los sujetos y su lugar de enunciación (Grosfoguel, 2007). Estaríamos entonces en condiciones de afirmar que la universidad constituye un elemento ineludible para la construcción de hegemonía, ante lo cual, los retrocesos civiliza-

torios que propone la extrema derecha pasarán necesariamente por la universidad.

En este sentido, creemos que se genera una encrucijada, tanto para la universidad, como para diversos actores y movimientos sociales, respecto del abordaje de la cuestión identitaria, ante un horizonte neoconservador que busca retroceder y eliminar diferencias, en una deriva abiertamente autoritaria, donde el viejo universalismo de la izquierda parece no ser una respuesta, y tampoco parece serlo el imaginario de lo que intenta agrupar bajo la categoría de *woke*. Desde esta perspectiva, para poder abarcar diversas aproximaciones a asuntos como la problemática de la identidad en un contexto como el actual, este capítulo realiza una mirada amplia, estructurándose de la siguiente forma: en una primera parte, y a modo de contexto general, proponemos una breve revisión a las nociones de universalismo abstracto y particularismo estrecho, bajo la mirada de Aimé Césaire, para avanzar hacia una sección que aborda la problematización de Susan Neiman de la diferencia entre izquierda y lo *woke*, y una breve mirada a algunas políticas antiwoke en Estados Unidos, desde donde emerge una expansión neoconservadora con enorme influencia política en América Latina. Posteriormente, recuperaremos la discusión sobre la crítica marxista al fetichismo, en tanto supone desafíos ontológicos y epistemológicos vinculados a la cuestión de la identidad de los sujetos en el marco del capitalismo. En la segunda parte del capítulo, revisaremos una crítica desde la filosofía de la educación a la barbarie contemporánea, principalmente representada en el trabajo de Bernard Charlot, y para finalizar, en lo que compete a las prácticas descolonizadoras desde América Latina, se propone revisar un par de experiencias de educación descolonizadora desde la universidad como una posible respuesta a esta encrucijada, desde el campo educativo en Nuestramérica, intentando arrojar algunas luces sobre cómo es posible contrarrestar la ola neoconservadora desde la universidad, y desde los espacios de creación de conocimiento.

I. Universalismo abstracto vs particularismo estrecho

Para abordar esta problemática, creemos que es necesaria, en primer lugar, una reflexión asociada a la tensión histórica en la construcción de proyectos emancipatorios, que eviten caer en posiciones que se aproximen a uno de los dos polos de la dicotomía entre “universalismo abstracto” y “particularismo estrecho”, cuestión planteada desde el pensamiento anticolonial de la segunda mitad del siglo XX. Adicionalmente, es necesario señalar que dicha tensión se expresa en contraposición a los desafíos que impone la incorporación del enfoque de la interculturalidad en el campo educativo, en el contexto de paradigmas sociales contemporáneos centrados en los procesos de individuación, por sobre otras formas de construir lo común. Más aún cuando dichos procesos de individuación profundizan la atomización de sujetos enredados en las maquinarias de producción de contenidos y forjadoras de ilusorias imágenes de “éxito” individual, en el contexto de crisis civilizatoria multisistémica (o “policrisis”), donde es posible afirmar que éstas ponen en jaque a los sistemas educativos que se han desarrollado al amparo de proyectos estatales de carácter nacionalista y con una mirada hegemónica occidental, heredera del eurocentrismo y el colonialismo.

Aimé Césaire, intelectual de la isla de Martinica, planteó en un texto ineludible para el pensamiento crítico anticolonial, denominado “*Discurso sobre el colonialismo*”, lo siguiente:

“No me entierro en un particularismo estrecho, pero tampoco quiero perderme en un universalismo descarnado. Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada en lo particular o por disolución en lo ‘universal’. Mi concepción del universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares” (Césaire, 2013 [1956]: p. 84).

Se trata de una advertencia hacia las fuerzas comprometidas con la emancipación humana, de no caer en perspectivas que repliquen las lógicas eurocéntricas e imperialistas que han configurado el mundo contemporáneo, que reproducen formas de violencia estructural y simbólica hacia la población racializada y los pueblos colonizados.

En relación con lo anterior, el pensamiento anticolonial ha enfatizado de múltiples formas en la importancia de desplegar una crítica al universalismo abstracto que se asocia con la categoría de “eurocentrismo”, la que debe ser comprendida como una suerte de ideología que promueve una idea de superioridad, en la cual su cultura o su visión del mundo se presenta como la cultura de referencia, válida, legítima y superior, inculcando el principio de inferioridad en la población colonizada. Así, los saberes de los pueblos colonizados han sido destruidos y/o reducidos al exotismo. Para el filósofo argentino-mexicano, Enrique Dussel (1998), el eurocentrismo es una construcción que proviene del romanticismo alemán del siglo XVIII y que pretende identificar la particularidad europea con la universalidad. En sus propias palabras: *“El eurocentrismo consiste exactamente en confundir o identificar aspectos de la universalidad abstracta (o aún trascendental), humana en general con momentos de la particularidad europea (...). La cultura, civilización, filosofía, subjetividad moderno-europea pasó a ser tomada como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, sin más”* (p. 114). Así, el eurocentrismo se ha fundado a partir de una concepción unilineal y unidireccional de la historia, que comienza en un estado de naturaleza y culmina en la Europa civilizada, concepción evolutiva que servirá para establecer una estrecha vinculación entre civilización y blanquitud, sembrando las premisas del racismo de la modernidad.

Otra expresión recurrente del “universalismo abstracto” remite a la noción de cosmopolitismo, desde su acepción kantiana, la cual condensa un conjunto de creencias y prácticas herederas del pensamiento liberal, vinculada económicamente a la división in-

ternacional del trabajo, y que acompaña el desarrollo económico basado en la competencia y el posicionamiento internacional, así como a un ideario que romantiza la metrópoli como un símbolo de la gesta civilizadora occidental. El cosmopolitismo se ha asociado al desarrollo del proyecto ilustrado y a la noción de progreso, así como también a la definición de quiénes son (y quienes no) considerados como “civilizados”, “ilustrados” y/o “modernos”. Es decir, el cosmopolitismo ha creado y desarrollado mecanismos y dispositivos de clasificación, de exclusión e inclusión. En la actualidad, dicho conjunto de creencias y prácticas se fusionan con las lógicas dominantes del mercado neoliberal, en el que algunos pueden gozar de privilegios y otros no. El discurso del cosmopolitismo ha buscado superar lo particular, lo local, lo provincial, para avanzar hacia lo universal, a partir de una mirada eurocéntrica y/o etnocéntrica. Por lo tanto, esta noción de universalidad ha sido excluyente de aquellos sujetos y pueblos considerados como “bárbaros”, “salvajes”, “iletrados”, “incultos” o “irracionales” (Popkewitz, 2009).

Ahora bien, si retomamos el segundo eje de la advertencia de Césaire, referido a la crítica al “particularismo estrecho”, podríamos referirnos a los procesos característicos de la postmodernidad, en la que emergen multiplicidad de identidades fragmentadas que impugnan y luchan contra los privilegios de determinados grupos sociales. Desde hace décadas, y teniendo como autores referenciales a Axel Honneth (1997) y Nancy Fraser (2000, 2006), estas disputas se han conceptualizado como “luchas por el reconocimiento”. A continuación, nos detendremos someramente en señalar algunos puntos críticos de estas luchas, también llamadas “identitarias”, las cuales han sido ampliamente criticadas, debido a cómo éstas pueden desplazar otras luchas de lo común, y cómo pueden reificar sus propias causas. De acuerdo con Fraser:

“Ambos problemas —desplazamiento y reificación— son extremadamente graves: en la medida en que la política del reconoci-

miento desplaza a la política de redistribución, puede de hecho promover la desigualdad económica; en la medida en que reifica las identidades de grupo, corre el riesgo de respaldar la violación de los derechos humanos y congelar los mismos antagonismos que busca mediar. (...) Las luchas por el reconocimiento, bien concebidas, pueden contribuir a la redistribución del poder y la riqueza, y pueden promover la interacción y la cooperación a través de vastos abismos de diferencia. (...) Todo depende de cómo se aborde el reconocimiento. Esto requiere conceptualizar las luchas por el reconocimiento de una manera que pueda integrarse con las luchas por la redistribución, en lugar de desplazarlas y socavarlas. También significa desarrollar una concepción del reconocimiento que evite la reificación de las identidades de grupo.” (Fraser, 2000)

En términos más precisos, las críticas a las políticas identitarias o los identitarismos, se podrían sintetizar en los siguientes puntos: (1) Se reducen las luchas políticas a cuestiones identitarias, relegando a segundo plano la lucha por los derechos sociales y lo común, es decir, por una agenda compartida de justicia social; reduciendo la importancia de ésta, así como de la lucha de clases. Todo ello deriva en prácticas donde se ensalzan políticas autorreferenciales, moralizantes, que dificultan o fragmentan la acción colectiva. (2) Se privilegia un lugar de enunciación asociado a la condición de subalternidad, arrojando atribuciones que les aproximan a una verdad difícil de cuestionar². Llevado al extremo, este

2 Aimé Césaire (2013 [1956]) planteó el punto de una manera muy clara: “*Se puede matar en Indochina, torturar en Madagascar, encarcelar en el África negra, causar estragos en las Antillas. Los colonizados saben que, en lo sucesivo, poseen una ventaja sobre los colonialistas. Saben que sus “amos” provisionales mienten*” (p.13). Con esto, el intelectual martiniqués, sostiene que el colonizado, por su condición, potencialmente puede amplificar el horizonte de visibilidad de la realidad, al mirarla desde la dominación. Los colonizados, saben por experiencia propia de las contradicciones del colonialismo, saben de sus mitos y mentiras, se aproximan por su condición

planteamiento corre el riesgo de dogmatizar el lugar de enunciación de las subjetividades oprimidas, lo que en ocasiones cierra o clausura las posibilidades del diálogo, del debate o de la discusión política, pues en el sujeto oprimido habría una suerte de “condición esencial” que privilegia su mirada sobre la realidad. Y (3) se critica cualquier asunto que se refiera de una manera u otra al universalismo, pues se asume que todo universalismo supone la idea de la opresión, de la exclusión y la explotación de unos grupos u otros. Como es de esperar, al negar cualquier posibilidad de pensar lo universal, se niega la posibilidad de encontrar puntos de consenso y de construir proyectos centrados en derechos sociales y colectivos, en los derechos humanos, en la justicia social para las grandes mayorías.

Ahora bien, considerando la tensión entre el “universalismo abstracto” y el “particularismo estrecho”, nos parece importante señalar que uno de los desafíos relevantes que atraviesan las fuerzas sociales y políticas comprometidas con proyectos emancipatorios, pasa por considerar alguno de los siguientes elementos. Por una parte, no se pueden abandonar las luchas por conquistar y ampliar los derechos sociales, colectivos y humanos, puesto que los derechos -a diferencia de los privilegios que se caracterizan por ser sólo para unos pocos- tienen la potencialidad de ser universales, de ser comunes para todos y todas. Por otra parte, es relevante asumir que la disputa política en escenarios democráticos contiene la posibilidad del debate, de la polémica, de construir consensos y disensos, cuestión que alerta sobre el avance de perspectivas dogmáticas que tienden a clausurar los debates y deslegitimar posiciones adversas. Asimismo, habría que señalar que no sería propio, desde las fuerzas contrahegemónicas, como las izquierdas y movimientos progresistas, el deslegitimar las luchas identitarias, más aún

de oprimidos a la verdad de la colonización: no es civilización, ni filantropía, ni evangelización, ni menos aún, superación de la barbarie.

cuando éstas son fuerzas políticas que emergen para impugnar, o al menos, reformar el modelo capitalista. En este sentido, es preciso reconocer que la lucha de clases también puede ser una abstracción si no se abordan las expresiones concretas y materiales de las múltiples subjetividades que son oprimidas, explotadas y excluidas por el capital. Es decir, desde las perspectivas de comunidades indígenas, poblaciones negras, mujeres, disidencias sexuales, campesinos, población migrante, neurodivergente u otros, es posible construir una nueva concepción de universalidad interseccional que garantice y amplifique derechos sociales, complejizando las nociones clásicas y amplias del “bien común” promovidas por los estado-nación en América Latina, y en otras latitudes.

Y finalmente, es relevante señalar que las fuerzas contrahegemónicas debieran evitar cuestionar el surgimiento de organizaciones sociales que desarrollan trabajos territoriales y comunitarios desde perspectivas identitarias, dado que éstas son las que dan forma al tejido social, al desarrollar un trabajo territorial y popular relevante. Las luchas antirracistas, antipatriarcales, anticoloniales, no son solamente luchas identitarias, puesto que el racismo, el patriarcado y el colonialismo son relaciones sociales profundamente materiales, concretas, estructurales, y constituyen rasgos centrales del modo de producción capitalista. Ante ello, avanzar en programas y proyectos contrahegemónicos, implica el enorme desafío de saber articular luchas particulares y horizontes universales, que anuden reivindicaciones específicas y concretas con perspectivas estructurales, que amplifiquen los derechos sociales y que mejoren las condiciones de vida y existencia de las grandes mayorías, de manera interseccional.

Acerca del tribalismo *woke*³ y sus efectos en lo educativo

Con relación al problema de los particularismos y su compleja relación con los proyectos de carácter progresista o de izquierda, si acudimos brevemente a las reflexiones que emergen desde la corriente de literatura dominante (o *mainstream*), la filósofa Susan Neiman (2024) argumenta que el movimiento *woke* y la izquierda son movimientos fundamentalmente diferentes y contradictorios, a pesar de compartir ciertas preocupaciones sobre justicia social. De acuerdo con la autora, la izquierda histórica se caracterizaba por su compromiso con el universalismo fundamentado en los derechos humanos, la creencia en el progreso⁴, y una tradición de pensamiento heredera de la ilustración, y crítica con el desarrollo del sistema capitalista. A diferencia de ésta, el denominado movimiento *woke* habría adoptado formas de “tribalismo identitario”, impregnadas de un cierto pesimismo nihilista, y el rechazo a los ideales de la Ilustración, además de adherir cómodamente a las esferas del mercado. Neiman sostiene que esta confusión conceptual desacredita injustamente a la izquierda y propone recuperar los principios fundamentales del pensamiento progresista basado en la razón, el universalismo y la esperanza de transformación social,

3 *Woke*: vocablo proveniente del verbo inglés *awake* (despertar), utilizado en su forma *stay woke*, “permanece despierto”, o en alerta, ante las injusticias, discriminaciones y violencias, contra los diversos colectivos e identidades, desde una perspectiva amplia e interseccional.

4 A diferencia de lo planteado por Neiman y Vivas, nos interesa dejar planteado que existe un enorme y denso debate en el seno de la izquierda con respecto a la cuestión del “progreso”. Existen numerosas voces en el seno del marxismo heterodoxo, que han polemizado con la idea del progreso, pues supone una concepción lineal, evolutiva y teleológica de concebir la historia humana. Para aproximarse a este debate, las “Tesis sobre la historia” (2008) de Walter Benjamin, es un texto referencial.

a la vez que nos advierte que dichas políticas identitarias fragmentan a la sociedad, corriendo el riesgo de promover una forma de victimismo que termina convirtiendo el trauma en una vía para obtener estatus social, en lugar de promover el cambio estructural, con especial énfasis en los factores de raza y género. A partir de ello, según Neiman el concepto de “izquierda woke” resultaría incoherente, dado que el movimiento *woke* habría abandonado principios fundamentales de la izquierda: en primer lugar, el universalismo, en segundo lugar, la distinción entre justicia y poder; y por último, la posibilidad del progreso como horizonte real (Vivas, 2024). Sin duda, habría que hacer el esfuerzo por extrapolar las críticas de Neiman a nuestro contexto, y arrojar luz sobre ciertos debates similares que emergen desde las periferias subalternizadas en función de proyectos hegemónicos de carácter eurocéntrico y/o etnocéntrico.

Asimismo, en términos generales, lo *woke* ha sido fuertemente relacionado en EE. UU no solamente con movimientos de diversidad sexual (LGTBQ+), sino también con el movimiento *Black Lives Matter* (“las vidas negras importan”), abriendo un cuestionamiento sobre las dinámicas de represión policial sobre población racializada en dicho país (Edmondson et. al. 2018). Esto ha llevado a un cuestionamiento transversal de estas formas de violencia, aunque también a su reacción desde el conservadurismo, articulando una agenda completa *anti-woke*. En lo que respecta a la discusión de estas problemáticas en el campo educativo, resulta interesante observar una experiencia, de acuerdo con lo que señalan Cox Edmondson et. al (2019), donde se relata la experiencia en un curso universitario que utiliza el movimiento *Black Lives Matter* como herramienta práctica, para desarrollar la voz crítica del estudiantado, y de esa forma pueda tomar una postura informada integrando el modelo de diálogo y esfera pública de Habermas. Dicho modelo sostiene que el diálogo ético requiere: (1) comprensión crítica y reflexiva de la propia visión del mundo; (2) comprensión

empática del mundo del otro; (3) construcción compartida de un mundo común basada en consenso social no distorsionado. El enfoque evidenciado en dicho curso muestra además una experiencia donde se cruzan los sentidos educativos, desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural, adoptando la terminología *woke* como herramienta para el desarrollo de pensamiento crítico en el estudiantado.

Como contrapartida, los movimientos conservadores han elevado una agenda educativa *anti-woke*, después del auge de *Black Lives Matter* en 2020. En EE.UU., el estado de Florida es uno de los casos más destacados, con muchas leyes que restringen la enseñanza y discusión sobre injusticia o desigualdad sistémica. Según Gupton & O’Sullivan (2024), es posible visualizar con claridad al menos ocho políticas educativas *anti-woke*⁵, con efectos inmediatos en el

5 A continuación, se presentan las ocho políticas descritas por los autores en su comunicación:

1. HB 7 (2022) – Individual Freedom Act / Stop W.O.K.E. Act. Restringe cómo se pueden enseñar racismo, sexismo y privilegio en escuelas y universidades públicas, prohibiendo presentar el racismo o el sexismo como sistémicos u “opresores” actuales, y permitiendo demandas si se percibe “adoctrinamiento”.

2. HB 1557 (2022) – Parental Rights in Education / “Don’t Say Gay”. Prohíbe la instrucción sobre orientación sexual e identidad de género en los primeros grados (y de forma “apropiada a la edad” en los demás), amplía el control de madres y padres sobre el currículo y fomenta denuncias contra docentes y centros.

3. HB 1467 (2022) – Book Ban Bill. Impone procesos estrictos de revisión de libros en bibliotecas y aulas, facilita que cualquier persona pueda objetar materiales por supuesta “indecencia” o contenido políticamente controvertido y ha dado lugar a amplias retiradas y vaciados de estanterías.

4. HB 233 (2021) – Intellectual Freedom in Postsecondary Education Act

Obliga a universidades y *colleges* públicos a realizar encuestas sobre “diversidad de puntos de vista” y protege la grabación encubierta en el aula, generando un clima de vigilancia política sobre el profesorado y su docencia.

campo educativo, y en el desarrollo de valores democráticos. Estas políticas han generado diversas réplicas en países como Argentina o Perú, donde ya se observan acciones de derogación o abolición de las políticas y/o agendas de género, o de lenguaje inclusivo, impulsando profundos retrocesos en términos de derechos sociales, luego de décadas de luchas desde diversos movimientos sociales sobre la cuestión racial, étnica e intercultural – todas elementos clave del modelo colonial- así como las problemáticas de violencia de género, todas ellas, desde una perspectiva contrahegemónica.

Por otra parte, dicha perspectiva contrahegemónica sobre luchas identitarias en América Latina, entra en un fuerte conflicto con las nociones identitarias hegemónicas, descritas por Gilles Lipovetsky (2024) en su obra “La Consagración de la Autenticidad”, donde describe cuestión de la identidad como eje de la dinámica social contemporánea, y nos advierte que “*hemos virado de una cultura de autenticidad contenida a una cultura de hiperautenticidad que funciona en modo sobremultiplicado o hiperbólico*” (p.10). Esta situación, según el autor modifica radicalmente “*la arquitectura del régimen de*

5. SB 7044 (2022) – Post-Tenure Review in the Florida College and University System. Establece revisiones periódicas obligatorias para profesorado de planta, ligando la estabilidad laboral al cumplimiento de líneas políticas estatales y posibilitando sanciones o despidos por enseñar contenidos considerados “ideológicos”.

6. HB 931 (2023). Refuerza y amplía mecanismos de HB 233, promoviendo “protección de expresión intelectual” pero, en la práctica, consolidando dispositivos de monitoreo y reporte sobre cursos, eventos y actividades vinculadas a diversidad, equidad e inclusión (DEI).

7. SB 266 (2023). Prohíbe el uso de fondos públicos para programas y oficinas de DEI, limita o elimina cursos y mayores en estudios étnicos, de género o justicia social en la educación superior, y ordena revisar planes de estudio para eliminar enfoques críticos sobre raza y poder.

8. HB 1069 (2023). Amplía las restricciones de HB 1557, extendiendo la censura de contenidos sobre identidad de género, orientación sexual y educación sexual a más grados, regulando el uso de pronombres en centros educativos y facilitando nuevas impugnaciones a materiales curriculares.

la verdad con uno mismo” (p.10) donde el derecho a ser uno mismo “*provoca una profunda redefinición de la relación de los individuos consigo, con los demás y con las grandes instituciones sociales*” (p.11), dando paso a una nueva condición subjetiva, un estadio consumista de la autenticidad, marcadamente performativa y utilitarista. Así, la crítica de Lipovetsky nos señala que la noción de autenticidad actual se convierte en una forma hipertrófica de identificación instrumentalizada por el capitalismo, “*hasta el punto de cambiar radicalmente su curso*” (p.79). No obstante, señala que ésta “*no puede asimilarse a una fuerza productiva de la economía posfordista*” (p.79), generando interrogantes sobre su relación inmanente con el capitalismo, reflejada probablemente en nuevas manifestaciones de fetichismo y objetualización, que desafían las formas tradicionales de socialización.

Fetichismo identitario

Considerando que, para analizar el problema esbozado, puede ser de utilidad recuperar algunas reflexiones de la crítica marxista al fetichismo, en el entendido que éstas problematizan la relación entre sujeto y objeto, en el marco de la crítica al capitalismo, es que recuperamos la discusión propuesta por el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel, quien fue enfático en señalar cómo Marx moviliza la teoría del fetichismo, descrito como un proceso de inversión que implica, por un lado, la cosificación del ser humano, de las relaciones sociales; y por otro lado, la personificación de las cosas. En la misma línea, el marxista argentino Néstor Kohan (2013) asocia el proceso de fetichización con la cosificación de las relaciones sociales configurando entonces, una inversión entre sujeto y objeto. Las cosas aparentan poseer vida propia y ser auto-suficientes. Así, advierte el autor que “*la inversión fetichista consiste en que las cosas se personifican y los seres humanos, arrodillados ante*

ellas, se cosifican” (p.50). Ello conduce a que las cosas se presentan como ajenas algo al trabajo humano, completamente autónomas, ajenas de todo control racional y/o planificado, y en ese proceso, terminan por regir despóticamente la vida humana. Así, la crítica al fetichismo por parte de las tradiciones marxistas latinoamericanas ha enfatizado, en dos aristas que nos parecen relevantes.

En primer lugar, nos interesa resaltar que para Dussel, el fetichismo se refiere a la “absolutización” de uno de los términos de la relación. Una de las determinaciones o uno de los términos de la relación se presenta como separado, como auto-referido, autónomo y/o absoluto. Al negarse, subsumirse o aniquilarse la otra determinación, se constituye el fetiche. Así entonces, el fetiche, refiere a una determinación que niega sus relaciones con otras determinaciones. Así por ejemplo, el valor del capital se autoafirma, se totaliza y absolutiza, negando o subsumiendo al trabajo vivo, presentándose como autocreación, omitiendo o negando que el trabajo también es quien lo crea o produce. “*Este absolutizar una parte (el capital) del todo (capital-trabajo) constituye la realidad del carácter fetichista*” (Dussel, 2017: p. 94).

En este sentido, nos parece preocupante que, en el tiempo presente, existan reivindicaciones de naturaleza identitaria que precisamente se expresan como una determinación absolutizada, desvinculada de otras determinaciones, radicalmente ajenas, auto-referidas y/o autónomas con respecto al todo. Analizar, por una parte, identidades raciales, sexo-genéricas, de clase o de cualquier otra naturaleza, considerando solamente su dimensión cultural, es decir, desprovistas de dimensiones económicas o políticas, es un riesgo intensivo de caer en el fetichismo identitario, vinculado al “particularismo estrecho”. Y, por otra parte, analizar las identidades raciales, sexo-genéricas, de clase o de cualquier otra naturaleza, ensimismadas en su particularidad, por ende, desvinculadas de otras identidades, es otro peligro del fetichismo identitario, vinculado al “universalismo abstracto”. Considerando lo anterior,

parece relevante reivindicar que, desde perspectivas dialécticas, materialistas e interseccionales, se aborden los complejos problemas identitarios, no solamente desde su particularidad, sino desde un universal posible.

En segundo lugar, Néstor Kohan (2013) analizó el problema del fetichismo asociado con la proliferación de discursos y proyectos políticos que sólo piensan en fragmentos, en partes sueltas, que se desprecupan del conjunto de las relaciones sociales, de la totalidad social. Estos emergieron desde los años setenta en el norte global y se asocian directamente al “giro lingüístico” de las ciencias sociales, a la preeminencia de lo micro y lo local, y al boom de las corrientes postmodernas y postestructuralistas. Son discursos y proyectos que absolutizan la particularidad, la fragmentación, que robustecen perspectivas ensimismadas, con circuitos acotados y reivindicaciones parciales. Lo anterior se confronta brutal y descarnadamente con los procesos de concentración de poder, con el carácter autoritario del mercado, con la proliferación de la guerra. El culto a la fragmentación a lo micro y a lo local, chocan con el endurecimiento de la dominación capitalista global. Desde la perspectiva de Kohan (2013), la teoría marxista del fetichismo permitiría explicar este aparente desfase entre las lógicas fragmentarias y las lógicas de la integración multinacional del mercado.

Para el intelectual argentino, es el fetichismo del poder del capital aquello que combina y complementa el culto a lo micro, a los fragmentos, con las lógicas de los mercados globales, lo cual permite acoplar discursos de las diferencias con los procesos de homogeneización del mercado. Todos estos fenómenos son dos caras de la misma moneda fetichista. Así planteado, el desafío de los proyectos emancipadores pasa por enfrentar el problema de la fetichización de los particularismos y para ello hay que retomar el problema de la totalidad. Los planteamientos de Kohan nos dejan instaladas preguntas complicadas ¿de qué manera se puede enfrentar la tendencia a la homogeneización global del mercado

desde perspectivas particularistas? ¿cómo avanzar en la crítica y superación del fetichismo identitario? ¿cómo robustecer procesos de articulación, convergencia, unidad para superar los particularismos?

A todo lo anterior, nos interesa agregar que para el filósofo Franz Hinkelammert (2021), oponerse al fetichismo es un trabajo que remite a una dimensión intelectual y política. Su planteamiento es el siguiente:

Es difícil solucionar el secreto del fetichismo, porque está escondido detrás de las apariencias (...). Si el fetichismo se plantea en el plano de las apariencias, como una suerte de formas mentales que disfrazan las relaciones de producción, habría una posibilidad de superarlo desde el plano del pensamiento (no necesariamente desde el plano de la ciencia) (p.19).

El fetiche es producto del ser humano, es una construcción humana, que se objetiva y en ese proceso de objetivación, se va configurando como algo ajeno. La pregunta que nos surge en este punto es, dado el contexto de cosificación de los sujetos, ¿cómo dicha cosificación afecta las nociones de identidades, considerando que éstas son cada vez más móviles y diferenciadas de grandes colectividades y/o comunidades?, ¿cómo abordar desde las colectividades el clivaje anclado en la pulsión de justicia social y la reivindicación de derechos sociales y libertades individuales?

Para abordar dichas interrogantes, sin duda es preciso comprender múltiples aristas en este debate, considerando que el identitarismo se ha ido configurando como un rasgo central del capitalismo contemporáneo. Dicho desplazamiento es posible de leer a partir de un eje proveniente de la idolatría, es decir, desde la fe profesada hacia un falso ídolo, que se transforma, por lo tanto, en un fetiche, con raíces culturales profundas que constituyen a los sujetos, en su relación con el mundo, y con procesos históricos acelerados por las derivas tecnológicas y políticas contemporáneas.

II. Educación o Barbarie, una disyuntiva para la pedagogía contemporánea

En el contexto de las dinámicas sociales de nuestro tiempo, asociadas fuertemente a la cuestión identitaria y tecnológica, las profundas problemáticas descritas escapan muchas veces a los alcances de la educación y la pedagogía. En esa línea de reflexión, y ante lo que el filósofo Bernard Charlot considera la ausencia de una “pedagogía contemporánea” que sea coherente con la complejidad del tiempo actual, en su ensayo “Educación o Barbarie” (2024), nos comparte dos observaciones relevantes: por una parte, no existe actualmente una *pedagogía contemporánea* que se haga cargo de las múltiples crisis de nuestro tiempo; y por otra, asistimos a un retorno de la barbarie pero con nuevas formas, las que se caracterizarían por el regreso de proyectos y formas políticas marcadas por los nacionalismos agresivos, el fanatismo religioso, así como por la *ciberbarbarie*. Estas nuevas expresiones de la barbarie, estarían conquistando la atención de los sujetos por los prismas/espejos cristalinos de sus teléfonos móviles.

A su vez, y en la misma línea de reflexión, Franco “Bifo” Berardi (2024) nos pone en alerta sobre la emergencia de lo que denomina como “brutalismo”, fenómeno que se caracterizaría por la voluntad manifiesta de los líderes de mostrar brutalidad, y a su vez, por la elección consciente de sus votantes y adherentes. El surgimiento del neofascismo y las extremas derechas está hoy fundamentado en el actuar de líderes que se muestran brutales, en un mundo amenazante, donde se reivindica el derecho a ser brutales. Este brutalismo, de carácter supremacista, al momento de definir una estrategia comunicativa, “*fusiona los clichés del racismo y el conservadurismo cultural con un énfasis histérico en el liberalismo económico: la libertad de ser brutal*” (p.2). En definitiva, podríamos decir que el escenario donde se desarrolla la educación se vuelve cada vez más hostil, y desde el campo educativo, no se observa una

respuesta cohesionada o coherente hacia las múltiples crisis desatadas por el sistema capitalista a escala global, con herramientas cada vez más sofisticadas, y procesos cada vez más acelerados. En dicho contexto, cabe preguntarse ¿cuál es el rol de la universidad en la formación de nuevas subjetividades docentes?, y ¿cuáles son además las respuestas ante un legado de dominación colonial que persiste anclado en las estructuras institucionales educativas en los diversos territorios, en un entorno político y cultural cada vez más hostil?

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, resulta llamativo ver cómo Charlot (2024) se ancla en una concepción de pedagogía que la asocia a los procesos de regulación en los sujetos de la relación entre deseo y norma. Según el autor, históricamente, las pedagogías han intentado regular esa dialéctica basándose en representaciones de la naturaleza humana. Y he aquí el contraste: mientras las pedagogías tradicionales privilegiaban la norma sobre el deseo; las pedagogías contemporáneas invierten esta relación, poniendo en el centro al deseo⁶, pero omitiendo una representación antropológica que regule esta relación, un verdadero silencio antropológico sobre asuntos clave para el ser humano, que se conforman fundamentalmente en el campo de la educación. Emerge así la discusión sobre la educación como un derecho antropológico, es decir, un derecho inalienable emanado del sólo hecho de nuestra condición de seres humanos. Es preciso entonces, según Charlot, reintroducir al ser humano en el centro de la reflexión pedagógica,

6 Aquella «explosión de la subjetividad» descrita por Lipovetsky, que se reflejaría en la verdadera avalancha de discursos personales, reivindicaciones libertarias y libidinales, llamadas al goce, experiencias hedonistas y sensoriales, donde la afirmación de lo subjetivo se expresa en su máxima de «liberar el deseo», liberar a los individuos de todas las limitaciones represivas y de las cadenas de la alienación social, estarían representadas en su punto más álgido, nada más y nada menos, que por el Estado.

a la vez que se aborda la cuestión del límite como tema clave ante los desafíos ecológicos, obligando a los sujetos a elegir siempre entre lógica de solidaridad o competencia generalizada, eso es, en definitiva, la disyuntiva civilizatoria: “Educación o barbarie”.

Aquilombamiento universitario ¿Una respuesta a la interculturalidad instrumental?

En el contexto de la universidad neoliberal, se ha consolidado un paradigma de interculturalidad que privilegia muchas veces las relaciones internacionales por sobre la interculturalidad a nivel interno, reproduciendo en el contexto latinoamericano, las jerarquías coloniales heredadas del proyecto de la modernidad, favoreciendo lo exógeno por sobre lo endógeno. Este enfoque se encuentra estrechamente vinculado al ideal de la extensión del mercado educativo, articulado en torno a lo que, en este texto, denominamos nociones instrumentales de la interculturalidad, las cuales se encuentran fuertemente arraigadas en el cosmopolitismo mencionado en apartados previos. Podríamos afirmar que bajo el prisma del cosmopolitismo se fetichiza la interculturalidad, invirtiendo la relación entre sujetos y objetos, esto es, el desarrollo de la dimensión internacional en el contexto de la globalización neoliberal. Se fomenta así un paradigma que ha ocupado una buena parte de los esfuerzos de las instituciones de educación superior que se enfocan más en la atracción de nuevos talentos, así como de alianzas estratégicas internacionales, con dinámicas de intercambio de “capital humano avanzado”, y la incorporación de programas de movilidad que funcionan como un estímulo funcional a otras industrias culturales, emulando las dinámicas de libre comercio desarrolladas en otras áreas y sectores de la economía, tal como sucede en las actividades descritas por las economías del conocimiento. Esto es, una traslación de lógicas del comercio internacio-

nal a los campos de creación de conocimiento (Miranda, 2015), al ser éste concebido como mercancía, como un “activo estratégico” o como una “ventaja competitiva” de los proyectos de desarrollo nacionales, ya no solamente nacional o regional, sino global, y por lo tanto, transnacional.

En ese sentido, las implicaciones conceptuales, teóricas y metodológicas de las actividades vinculadas a las relaciones internacionales en el campo educativo, no se articulan necesariamente con las problemáticas propias de la identidad cultural, y menos aún, con la interculturalidad como enfoque de interacción social, ni de política pública, sino más bien, se articulan desde un prisma que, en las instituciones “convencionales”, excluye de su mirada las problemáticas más profundas de las migraciones, y ciertamente, de aquellas que tienen relación con los derechos de los pueblos originarios, todo ello, bajo el supuesto etnocéntrico que éstos carecen de los atributos deseados para el crecimiento económico basado en el conocimiento, a diferencia de lo que sucede respecto a las redes internacionales para el intercambio entre los protagonistas y/o actores de las economías del conocimiento, esto es, instituciones, investigadores/as y becarios (más allá de sus rasgos étnicos o de género), y un sinnúmero de redes internacionales articuladas para dicho propósito.

Este punto resulta central para comprender cómo es posible que las cuestiones culturales derivadas del legado e influencia de las culturas originarias en cada país latinoamericano sean integradas diferenciadamente en cada país de la región, al tejido institucional en el campo de la educación superior. En el caso de países de alta población y presencia de pueblos originarios, como México o Brasil, existen iniciativas transversales que sirven como un faro para analizar la experiencia “hacia adentro”, por parte de instituciones que abordan este escenario con herramientas y enfoques propositivos de diversa naturaleza.

Para efectos de este capítulo, analizaremos dos experiencias del caso brasileño, que servirán como ejemplo, para posibilitar un

contrapunto reflexivo sobre esta problemática, desde lo que autores como Oliveira et. al (2023) denominan “quilombamiento”, concepto derivado de las prácticas realizadas al interior de comunidades educativas, con integrantes provenientes de los quilombos, comunidades que emergen como núcleos de resistencia afrobrasileño durante la colonia, y que mantienen una presencia hasta nuestros días en los diversos territorios de Brasil. Dichas comunidades tienen además sus propios centros educativos.

En Brasil la educación quilombola ha avanzado hacia el pleno reconocimiento del estado como un componente relevante de su tejido social y educativo, permitiendo avanzar en una política antirracista, para llevar a la práctica el derecho a conocer la propia historia, así como de las comunidades quilombolas, que abarcan cerca de un 30% de los municipios del país, distribuidas en más de 6 mil localidades (de Oliveira et. al, 2023, p. 144), cuya conformación responde a una herencia directa del legado africano desde los siglos XV y XVI, incorporando población de orígenes diversos, esto es, población negra, indígena, mestiza, e inclusive blanca marginalizada socialmente.

Se constituye así un modelo de comunidad basada en el arraigo con la tierra, por parte de quienes la habitan, por sobre definiciones étnicas o culturales de carácter cerrado, en sectores fundamentalmente rurales, cuyas comunidades racializadas desarrollan prácticas de resistencia desde sus formas de mantenimiento y reproducción de la vida. Uno de los documentos oficiales relevantes que otorgan el reconocimiento a dichas comunidades se encuentra en el decreto federal 4887/03, donde se consideran como “grupos étnico-raciales” auto atribuidos, con “presunción de antepasados negros relacionados con la resistencia” (Brasil, 2003, p.1) a los históricos procesos de opresión.

Así, el proceso de reconocimiento en Brasil fue avanzando hasta constituirse en un conjunto de políticas educacionales que se desprenden desde el reconocimiento constitucional, hasta las

políticas de inclusión, de acción afirmativa, y de políticas de la diferencia; entre las que se incluyen, la modalidad de educación indígena, educación del campo, y la obligatoriedad de enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileira y Africana (Ley 11.645/2008), y Educación Escolar Quilombola (Resolución n°8/2012), con sus respectivas directrices curriculares, los cuales pretenden “reconectar los conocimientos escolares universales con los saberes ancestrales, históricos y tecnológicos específicos de cada comunidad” (de Oliveira, 2023, p. 151), desplegando el desarrollo de los valores asociados a las prácticas locales, valorización de la colectividad, solidaridad, ascendencia, respeto, diversidad y tecnología. Todo ello, desde una perspectiva interdisciplinaria. No obstante, de Oliveira *et. al.* insisten en cómo los desafíos educativos en la educación quilombola persisten, en términos de cómo ésta puede mejorar las condiciones de vida de la comunidad, y a su vez fortalecer la identidad de las infancias y juventudes.

Sin embargo, a partir de esta experiencia, en este texto nos interesa relevar cómo, más allá de la problemática estrictamente escolar, el ejemplo de la educación quilombola ha influido en otros niveles educativos, avanzando hacia el concepto de “aquilombar” o “aquilombamiento”, arrojando luces sobre una de las posibles respuestas a los dilemas expuestos, respecto a las posibilidades contemporáneas para una educación descolonizadora en América Latina.

En primer lugar, tomaremos como ejemplo las acciones de investigación y extensión del Grupo de Pesquisa Cena Preta – Quilombo, creado en 2020 en el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad Federal de Paraíba con el objetivo de reunir y “aquilombar” estudiantes, profesores e investigadores prioritariamente negros, funcionando como un espacio de resistencia académica para valorizar perspectivas afro-referenciadas en las artes escénicas. El concepto de “aquilombamento” se redefine no como fuga, sino como encuentro, existencia y acto de visibilización de

los cuerpos y saberes negros en la universidad (De Oliveira et al, p. 7), constituyéndose en una estrategia de resistencia epistemológica que contrarresta los mecanismos de dominación colonial y racismo estructural presentes en las universidades brasileñas, instituciones basadas en modelos europeos que reproducen la opresión racial a través de currículos impregnados de colonialismo. Entre las investigaciones desarrolladas destaca el proyecto “Batuque na cozinha, Sinhá não quer”, que analiza los efectos del eurocentrismo en la formación docente en danza y la institucionalización del racismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, revelando la escasa presencia de referencias bibliográficas negras en el currículo del Curso de Licenciatura en Danza de la UFPB. Las entrevistas realizadas con artistas negros locales evidencian la marginalización de las poéticas negras y las dificultades para sobrevivir profesionalmente en el contexto artístico, mientras que la investigación etnográfica reveló temas comunes como la ancestralidad, la indisociabilidad arte-vida y las acciones de resistencia al racismo. Como estrategias concretas de enfrentamiento al racismo en el contexto del aprendizaje en danza, se ofrecieron los cursos “Poéticas Pretas na Dança” y “Corporeidades Pretas”, buscando combatir el epistemicidio y promover la descolonización del conocimiento en las artes escénicas.

La propuesta de aquilombamiento universitario desarrollada por el Grupo Cena Preta-Quilombo representa una respuesta concreta a los saberes sometidos y violencia epistémica en los sistemas educativos latinoamericanos. Esta experiencia brasileña dialoga directamente con la necesidad planteada por la necesidad de desarrollar metodologías descolonizadoras y pedagogías que respondan a las demandas territoriales específicas. Frente a la crisis educativa occidental, señalada en párrafos anteriores, las prácticas de aquilombamento emergen entonces como alternativas que no buscan reparar el sistema colonial sino transformarlo. El aquilombamiento no es entonces, simplemente una estrategia

de supervivencia, según lo señalado por Charlot, sino una propuesta epistemológica que reintroduce saberes ancestrales, corporeidades negras y territorialidades quilombolas como matrices válidas de conocimiento. En el contexto de la transnacionalización y mercantilización educativa, estas prácticas constituyen formas de resistencia que generan un diálogo de saberes auténtico entre diferentes matrices culturales y epistémicas. La articulación entre batuque, danza afrodiaspórica y formación académica evidencia cómo los saberes corporales y ancestrales pueden reconfigurar la universidad desde adentro, creando redes “afro-indígenaafetivas” que trascienden la lógica individualista del neoliberalismo educativo y proponen formas colectivas de construcción del conocimiento situado y crítico. Las investigadoras brasileñas lo plantearon de la siguiente manera:

...el hecho de que las universidades brasileñas hayan sido creadas a través del modelo de las instituciones de enseñanza europeas, nos lleva a percibir que las políticas educacionales desarrolladas en los ambientes universitarios del país promueven, contradictoriamente, el mantenimiento de los mecanismos culturales que aseguran la conservación del orden social establecido. (de Oliveira et al. 2021, p.5)

La experiencia del quilombamiento, a partir de un lugar de composición de cuerpos negros en las universidades de artes, se configura en nuestra experiencia de investigación como un acto de descolonización: una habilidad no solo de negar aquello que está puesto como práctica colonial, sino de generar fuerzas creativas a partir de aquello que se niega. (de Oliveira et al. 2021, p.20)

Como segundo ejemplo tomaremos lo que nos muestra Marta Quintiliano (2022), quien explora las violencias raciales visibles e invisibles experimentadas en el territorio universitario y la necesi-

dad de crear redes estratégicas de resistencia. La autora, estudiante beneficiaria del programa UFGInclui en la Universidad Federal de Goiás, documenta cómo el fortalecimiento colectivo mediante el quilombamiento entre estudiantes negros quilombolas e indígenas fue fundamental para la supervivencia y permanencia en el espacio académico.

En este contexto, el quilombamiento se manifiesta a partir de la formación de redes estratégicas de afecto, escucha y acogimiento para la supervivencia en un territorio académico donde aún abundan la discriminación en base prejuicios étnicos donde los cuerpos negros cargan con el estigma de la sexualización y la falta de productividad. Este es el caso materializado a través del Colectivo Unión de Estudiantes Indígenas y Quilombolas (Uneiq), creado en 2013 para visibilizar demandas y fortalecer la permanencia de sus integrantes en la universidad. Otro ejemplo es el Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena. Estas redes “afro-indígenoafectivas” constituyen espacios fundamentales de construcción colectiva de saberes, afectos y resistencia entre estudiantes de comunidades tradicionales, desafiando las estructuras de la educación superior brasileña que todavía mantienen estructuras profundas de racismo y discriminación.

La importancia de las estrategias políticas de permanencia estudiantil se evidencia como elemento fundamental para garantizar no solo el acceso sino la conclusión de estudios superiores, considerando de forma predominante y transversal el hecho que los saberes de comunidades tradicionales son colectivos y plurales, contrastando directamente con el modelo eurocéntrico que predomina en el *ethos* de las universidades neoliberales, donde predomina el individualismo, la competitividad centrada en la producción, y un componente supremacista, elementos que van generando una dinámica que erosiona los sentidos comunitarios que sostienen las formas de generación de conocimiento en comunidades como las quilombolas.

III. Breve discusión y conclusiones

Desde una perspectiva contrahegemónica, los ejemplos enunciados en este capítulo nos dan algunas luces sobre las posibles respuestas, a las contradicciones que imponen fenómenos que confluyen en los espacios universitarios, como sucede con el fetichismo identitario, la matriz histórica de universalismo abstracto, y las posibilidades para impulsar procesos de descolonización. Todo ello, en un contexto que da señas claras de degradación hacia la barbarie, donde la vida humana se desvaloriza en función de los fines propios del capitalismo moderno.

En este sentido, las experiencias recogidas sobre el aquilombamiento, dan muestras de cómo es posible obviar las máximas impuestas por la universidad neoliberal en el contexto latinoamericano, dando paso a prácticas que intentan dejar a atrás el individualismo, el eurocentrismo, y la orientación hacia la producción que prevalecen en los sistemas educativos convencionales. Se trata sin duda de excelentes ejemplos que permiten relevar la dimensión colectiva de la creación de conocimiento, en torno a conceptos identitarios alejados de las formas dominantes de fetichismo, y sus efectos devastadores en los procesos de deshumanización y brutalismo supremacista que amenazan las conquistas colectivas de diversos pueblos en el contexto actual.

En este sentido, vale la pena detenerse en algunos de los planteamientos de Charlot, que apuntan principalmente a sostener procesos de humanización desde la educación, lo cual implica prestar atención a los fundamentos antropológicos que otorgan sentido al proceso educativo, poniendo en un lugar central al ser humano. Dicho argumento adquiere mayor fuerza cuando observamos la crítica marxista al fetichismo, donde el sujeto queda desplazado por la fuerza material del objeto, y donde una de sus manifestaciones es la fetichización de la identidad. Si la educación debe mantener en un lugar central al ser humano, necesariamente

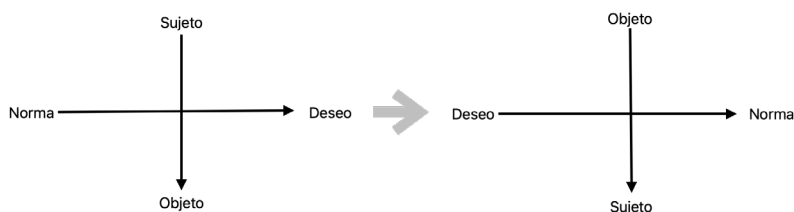
debe cuestionar la fetichización como forma de organización del mundo, abriendo un camino alternativo de construcción de la vida social, con una ontología que sostenga al ser humano en el mundo.

Asimismo, Charlot plantea que es necesario considerar los procesos de socialización y singularización. La socialización en este sentido también va en contra de las tendencias más extremas de individualización contemporánea, promovida por la individualización de procesos cognitivos, y mediada por las tecnologías de la información, generando continuas crisis en contextos educativos. Por otro lado, la singularización, entendida como el proceso donde los individuos se constituyen en seres únicos, no puede ser el único motor de la construcción de procesos colectivos de generación de conocimiento y transmisión de saberes, sino un proceso que necesariamente considere la humanización y la socialización como pilares fundamentales, que hacen posible una vida social alejada de la barbarie. En el caso de nuestras realidades, los fundamentos históricos de la barbarie se han erigido sobre una matriz eurocéntrica fundamentada en la abstracción de lo universal en un modelo supremacista. En este sentido, cabría preguntarse: ¿Cómo los proyectos formativos en educación superior pueden hacerse cargo de dichas premisas, para evitar los sesgos históricos de su conformación como proyectos civilizatorios, en el contexto de los retrocesos civilizatorios que plantea la agenda neoconservadora y de ultraderecha?

A un nivel de reflexión teórica, en lo que se refiere al fetichismo identitario, la revisión planteada en este capítulo nos invita a observar con detención cómo, además de invertir la relación entre sujeto y objeto (Dussel, 2017; Marx, 1867), dicha inversión avanza en el campo educativo hacia la inversión entre deseo y norma (Charlot, 2021), generando un proceso de doble inversión. Tal como podemos observar en la figura 1, el fenómeno del fetichismo se caracteriza por la inversión de la relación entre sujeto y objeto, pues el sujeto, quien produce objetos (eje vertical izquierdo), pasa

a ser subalternizado por el objeto (eje vertical derecho). Dicha inversión se conjuga con aquello que, según Charlot, ocurre en el campo educativo, dado que, en la pedagogía tradicional, la norma regula y orienta el deseo (eje horizontal izquierdo) y para la pedagogía contemporánea, es el deseo empieza a supeditar la norma (eje horizontal derecho). Así entonces, teóricamente se pueden constatar procesos de doble inversión, todo lo cual complejiza las realidades educativas, y las dinámicas políticas.

Fig. 1. Inversión fetichista sujeto-objeto / Inversión Normativa



Fuente: Elaboración propia

Esta problemática alberga una cuestión que parece aún más compleja. Siguiendo la reflexión de Hinkelammert (2021), lo contrario a la ciencia, en tanto régimen de verdad, no sería la ideología, tal como intentan hacernos ver los sectores neoconservadores, sino el fetichismo, dado que éste invierte precisamente la relación entre los sujetos y el mundo material, condicionando a la ciencia en su búsqueda de verdad, a la dimensión de lo material. Se genera así la inversión ciencia-fetichismo, que graficamos en la figura 1.1, (eje horizontal), donde ésta se conjuga con la inversión fetichista sujeto-objeto.

Fig. 1.1. Inversión fetichista sujeto-objeto / Inversión Ciencia - Fetichismo



Fuente: Elaboración propia

Dicha inversión entre ciencia y fetichismo genera condiciones para el cuestionamiento de los sistemas educativos, en tanto sistemas que cautelan la rigurosidad y continuidad del conocimiento humano, y por tanto, su estatuto de verdad arraigada en la universidad, así como en la instituciones educativas y espacios de generación de conocimiento, en general. Nos referimos entonces a un proceso donde la fuerza material del fetichismo termina por ir abriendo una ruptura en el régimen de verdad que sostiene al campo social. Esta dinámica vendría a explicar en parte la tesis de Lipovetsky, donde esta nueva fase hiperbólica de autenticidad genera un cambio en el régimen de verdad con uno mismo, cuestión que se extrapola rápidamente a la verdad con el mundo, mediada durante los últimos siglos, por la ciencia, y más recientemente, por las nuevas formas de comunicación social, entre ellas, las redes sociales y las avalanchas de información falsa y las múltiples estrategias de desinformación.

En este sentido, la deriva de fetichismo identitario pone en cuestión las verdades expuestas por la tradición científica, cuya principal institucionalidad radica en la universidad, y antes, en la escuela; ambas entidades que a la vez funcionan como dispositivos de socialización y reproducción de la vida social. Estas relaciones de inversión en los procesos de constitución de los sujetos sociales

tienen, sin duda, profundas implicancias desde el campo político, educativo y social, afectando la configuración de debates vinculados a la constitución de los sujetos -tal como afirma Charlot- y, por lo tanto, a los derechos reivindicados por las comunidades a partir de sus diversas identidades y matrices de exclusión.

En el caso de nuestras realidades latinoamericanas, a partir de la historia de despojo colonial, y la línea de lo planteado por Césaire, resulta imprescindible recordar la crítica al eurocentrismo como una matriz de dominación que da forma al control sobre los cuerpos y comunidades subalternizadas. En el caso de sociedades más globalizadas, o donde el sistema capitalista presenta mayor arraigo, es posible ver cómo dicha doble inversión se cristaliza como un núcleo de sentido que da forma a fenómenos de tribalismo identitario (o lo *woke*), lo que puede fácilmente confundirse con las demandas colectivas por la construcción y/o recuperación de derechos sociales desde las fuerzas contrahegemónicas, las izquierdas y/o los progresismos, sin conseguir necesariamente romper el círculo del individualismo, que genera el fetichismo identitario. Una de las diferencias se observa cuando las identidades constituidas se van transformando en un activo transable, o que otorga ciertos privilegios, generando una potencial desactivación de disputas por derechos sociales de interés general.

Por otra parte, resulta inevitable afrontar la contradicción interna respecto a la lucha por el reconocimiento de derechos por parte de población subalternizada, respecto al mero reconocimiento por parte del Estado: ¿cómo sería posible abordar la construcción de derechos sociales de forma más amplia? ¿Estamos frente a una suerte de trampa de particularismo estrecho que otorga al Estado el único lugar para la configuración de derechos sociales? Desde esa perspectiva, la vía institucionalista presenta severas limitaciones, para el avance de transformaciones culturales o estructurales profundas, tal como nos muestra la historia.

Nos aproximamos así, a una de las salidas planteadas por el caso analizado en las comunidades quilombolas, donde aparecen elementos que tienen el potencial de romper los esquemas tradicionales del fetichismo capitalista y colonial, nos referimos a la irrupción de nuevos sentidos de comunidad, y a una noción ancestral de corporalidad que resiste a las coordenadas individualistas y fetichizadas de la cultura dominante. El aquilombamiento, leído en clave descolonizadora, permite avanzar contra-sensu de los dispositivos de dominación hegemónicos, desafiando los sentidos comunes de la institucionalidad estatal, y paraestatal.

Otro rasgo interesante de explorar en las experiencias de aquilombamiento, en relación a la constitución de identidades fragmentadas, es que éstas se construyen de forma colectiva y no-mediatizada, es decir, se construyen sobre la base del encuentro y la presencia corporeizada de los sujetos que la integran, es un requerimiento para que sean realidad. Si bien puede parecer una cuestión menor, no lo parece tanto, cuando observamos que, entre las grandes herramientas de atomización y aceleración de los procesos culturales de individuación, está la descorporeización de la vida social mediante el uso de dispositivos digitales. En el caso de la propuesta de aquilombamiento, el arraigo, la presencia colectiva y el reconocimiento mutuo, a partir de una historia en común, y de la presencia como eje vertebrador de las comunidades quilombolas, nos puede abrir una clave para desactivar los vertiginosos procesos de atomización y fetichismo identitario, que van socavando las bases de la interacción social de construcción colectiva de comunidades educativas y locales, para avanzar a formas otras de reconocimiento, estableciendo así respuestas *otras* para una educación descolonizadora.

Referencias

- Arias Guzmán, A.A, (2024) Hacia una antropología de la universidad. Crítica decolonial de sus dispositivos cotidianos de poder. *Revista Críticas de Ciencias Sociales*. 134. pp. 121-144. DOI: 10.4000/12g0r
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (Bolívar Echeverría, Ed.). UACM.<https://introconquista.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/benjamin-walter-tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos.pdf>
- Césaire, Aimé (2013 [1956]). *Discurso sobre el colonialismo*. Editorial AKAL.
- Charlot, B. (2024). Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 32(122), e0244542. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542>
- Charlot, B. (2021). Les Fondements Anthropologiques d'une Théorie du Rapport au Savoir. *Revista Internacional Educacão*, 2 (1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Dussel, Enrique (1998). *Ética de la Liberación ante Apel, Taylor y Vattimo*. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM.
- Dussel, Enrique (2017). *Las metáforas teológicas de Marx*. Siglo XXI Editores.
- Edmondson, Vickie; Edmondson, Brandy & Perry, Tonya (2019) Stay woke: The Black Lives Matter movement as a practical tool to develop critical voice, *Communication Teacher*, 33:4, 298-303, DOI: 10.1080/17404622.2019.1575433
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, No. 4, 2000 (4), 55–68.
- Fraser, Nancy (2008). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Editorial Morata.
- Gupton, J. T., & O'Sullivan, A. (2024). Critically framing Flori-

- da's anti-Woke education reform movement. *Journal of Educational Administration and History*, 56(4), 419–423. <https://doi.org/10.1080/00220620.2024.2376717>
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, 21(2-3), 211-223.
- Hinkelammert, Franz (2021). *La crítica de las ideologías frente a la crítica de la religión. Volver a Marx trascendiéndolo*. Editorial CLACSO.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Kohan, Néstor (2013). *Fetichismo y poder en el pensamiento de Karl Marx*. Editorial Biblos.
- Lipovetsky, G (2024) “La Consagración de la Autenticidad”. Anagrama.
- Marx, K. (1867). *El Capital*, tomo I.
- Miranda, D. G. (2015). *La Unión Europea, América Latina y el Caribe. Una alianza estratégica global para la sociedad del conocimiento*. CELARE.
- Neiman, S. (2024). *Izquierda no es woke*. Debate.
- Oliveira, V. H. N. de, Severo, J. J. F., Pinto, T. F. R., Santos, W. L. dos, & Santos, Z. C. dos. (2021). “A coisa tá preta, a coisa tá boa”: Aquilombamento no contexto da formação universitária. *Revista UFG*, 21, e21.69092. <https://doi.org/10.5216/revufg.v21.69092>
- Oliveira, S. N., Lazo de, J. G. L., & Talavera, A. (2023). Política de diversidad en Brasil y las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola. *South Florida Journal of Development*, 4(1), 142–155. <https://doi.org/10.46932/sf-jdv4n1-009>
- Popkewitz, Thomas (2009). *El Cosmopolitismo y la era de la Reforma Escolar*. Editorial Morata, Madrid, España.
- Rodríguez, Nuria (2021) *Universidad y universalidad: aportes de la opción decolonial al estudio de políticas universitarias*

- para la inclusión de estudiantes indígenas. Nuevo itinerario. N°17(1) 192-225.
- Quintiliano, M. (2022). É preciso aquilombar o território educacional. *Revista Desenvolvimento Social*, 28(2), 11-26. <https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v28n2p11-26>
- Vivas, Á. (2024, 4 de abril). Susan Neiman: «Izquierda no es woke». *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/ensayo/susan-neiman-izquierda-no-es-woke/>

Diálogo entre educación popular y salud mental colectiva desde un enfoque intercultural

por María Isabel Ramírez Valencia¹

Introducción

Las preguntas sobre el cuidado, el sufrimiento y el bienestar humano han atravesado históricamente los debates en el campo de la salud mental. Sin embargo, estas cuestiones han sido en gran parte respondidas desde una lógica biomédica y psicopatologizante que privilegia el diagnóstico, la intervención técnica y la normatividad clínica, dejando de lado las dimensiones sociales, culturales y políticas que configuran las experiencias de malestar psíquico. En paralelo, la educación en salud ha sido comprendida predominantemente como una herramienta para modificar conductas individuales, sin cuestionar las estructuras que producen y sostienen la exclusión, la precarización de la vida o la desigualdad en los territorios.

1 Grupo de Investigación en Salud Mental GISAME, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

Este capítulo propone una reflexión teórica sobre la posibilidad de establecer un diálogo que trascienda la descripción de semejanzas de dos enfoques críticos: la educación popular y la salud mental colectiva. Ambos comparten una comprensión no reduccionista del sujeto, del conocimiento y de la transformación social. En lugar de asumir posiciones neutrales o técnicas, plantean que educar y cuidar son prácticas políticas, atravesadas por relaciones de poder, por historias de resistencia y por disputas epistemológicas. La articulación entre estas dos perspectivas permite reconfigurar tanto la educación como la salud mental desde una mirada relacional, colectiva e intercultural.

Lejos de tratarse de una integración superficial, este diálogo implica una toma de posición frente al mundo. Supone cuestionar las formas en que históricamente se han definido la salud, la enfermedad y la normalidad; y a la vez, recuperar las voces y saberes de los sujetos y comunidades que han sido silenciados o subordinados por la lógica hegemónica. En este sentido, la educación popular es una ética del reconocimiento, de la emancipación y de la construcción colectiva del saber. Del mismo modo, la salud mental colectiva es una apuesta por comprender el sufrimiento como fenómeno social, inscrito en relaciones históricas, culturales y territoriales.

Este texto se estructuró a partir de una revisión crítica de los aportes de la Educación Popular y del enfoque colectivo de salud mental. Se profundiza en conceptos clave como la praxis, el diálogo de saberes, la interculturalidad crítica, las situaciones límite, los inéditos viables y la investigación temática, para delinear un marco de análisis que permita repensar los procesos educativos y de cuidado como experiencias colectivas orientadas a la transformación. Desde esta mirada, se plantea que la educación popular no solo contribuye a la salud mental colectiva, sino que puede ser reconocida como una manifestación de esta, al fortalecer los vínculos, promover la conciencia crítica y habilitar espacios para la reconstrucción del sentido, del ser y del estar en comunidad.

Repensar la Salud Mental

La salud mental constituye un aspecto fundamental para el desarrollo integral de las personas, sin embargo, a menudo se aborda desde un enfoque que no considera la complejidad de los factores contextuales y socioculturales que influyen en la salud mental de las comunidades. El modelo hegemónico de atención en salud mental ha sido históricamente el biomédico occidental, el cual impone categorías diagnósticas estandarizadas y tratamientos protocolizados que privilegian un saber experto, clínico y centralizado. Este enfoque, al ser mayoritariamente homogéneo, no reconoce las especificidades culturales, históricas ni territoriales de las poblaciones a las que se dirige, despolitizando el sufrimiento y relegando al sujeto a la condición de paciente pasivo (Amarante, 2007; Hernández-Holguín, 2020). Esta epistemología dominante restringe el cuidado de la salud mental a la esfera individual y patológica, obviando las dimensiones comunitarias, simbólicas y estructurales que atraviesan el bienestar psíquico, junto con las biografías y experiencias subjetivas de quienes padecen y resisten las formas de sufrimiento.

Como plantea Hernández-Holguín (2020), el concepto de salud mental es polisémico, y su significado varía significativamente según el marco teórico desde el cual se aborde —biomédico, conductual, de bienestar, cultural, psicosocial o centrado en los determinantes sociales—, lo que pone de relieve la necesidad de ampliar los marcos desde los cuales se comprende la salud mental para trascender los límites del campo psi (psicología y psiquiatría) y abrirse a una perspectiva transdisciplinaria. Esta ampliación supone reconocer que la salud mental no puede reducirse a una dimensión clínica o individual, sino que se configura en la intersección de saberes, prácticas y experiencias que emergen de los estudios culturales, las pedagogías críticas, la antropología médica, y otras epistemes que permiten la dimensión sensible de la salud

mental. Desde esta permeabilidad epistémica, y como lo proponen Martínez-Hernández y Correa-Urquiza (2017), la salud mental colectiva se entiende como un campo de confluencia y articulación, dispuesto a fundirse “en” y “con” otros marcos de referencia para sostener lo común y construir colectivamente itinerarios de cuidado y reparación.

A lo anterior, se suma la concepción de los términos “trastorno”, “salud” o “normalidad”, y como advierte Barukel (2014), son ejemplos concretos de cómo el pensamiento colonial patologiza las diferencias culturales, reduciendo el malestar a una desviación individual en lugar de comprenderlo como expresión de contextos sociales e históricos. Tal y como lo expone Bruno Hennig (2024), en su libro *La red Transhumante: diálogos entre educación popular y salud colectiva*:

los conceptos de “salud” y “enfermedad” no son solo categorías teóricas aisladas que varían, sino más bien construcciones ideológicas impregnan el imaginario social, donde cada sistema impone a los grupos valores e ideales de la clase dominante que no amenacen el orden social vigente (p. 236).

En consonancia con lo anterior, Canguilhem (1982) plantea que estas categorías no pueden entenderse como descripciones objetivas de la realidad, sino como construcciones normativas que expresan relaciones de poder y decisiones sobre lo que se considera una “vida válida” o “saludable”. Para este autor, lo normal y lo patológico no son hechos biológicos neutros, sino valores producidos históricamente, que reflejan modos particulares de organización social y de regulación de la vida.

Sin embargo, el pensamiento hegemónico impone un ideal de normalidad que excluye otras formas de existencia, invisibilizando las capacidades vitales, espirituales y comunitarias con las que los pueblos resignifican el sufrimiento y recrean sus propias normas de vida.

Salud mental colectiva: una apuesta por lo común

En contraste con el modelo hegemónico, la salud mental colectiva propone una comprensión ampliada y crítica, que reconoce que la salud mental no puede ser concebida ni intervenida al margen de las condiciones estructurales que afectan la vida de los sujetos, tales como la pobreza, la violencia, la exclusión social, el racismo y otras formas de opresión sistémica (Encina, 2014).

Esta perspectiva sostiene que la salud mental está imbricada en las dinámicas comunitarias, en los vínculos sociales que posibilitan procesos colectivos de resistencia, cuidado mutuo y reconstrucción de sentido en contextos adversos (Arias López, 2014). Se trata, en definitiva, de una concepción relacional y política, que reconoce la salud mental como un fenómeno que se produce y reproduce en interacción con el entorno social y cultural, y que está atravesado por procesos históricos de lucha, opresión y emancipación. Las subjetividades, entonces, no se constituyen en el vacío ni de manera aislada, sino que emergen en el seno de tejidos comunitarios y territorios donde el reconocimiento, la memoria, la identidad y la solidaridad son fundamentales para el bienestar psicosocial (Bang, 2022). Por consiguiente, la salud mental colectiva reconoce la dimensión histórica, cultural y política del sufrimiento.

Como proponen Torres y Amarante (2001), esta mirada privilegia al sujeto como agente político, promueve el trabajo con familias y organizaciones comunitarias, y reivindica el derecho a construir entornos saludables desde las condiciones territoriales concretas. En Colombia, por ejemplo, este enfoque ha cobrado especial relevancia en contextos rurales atravesados por la violencia política, la pobreza estructural y la fragmentación del tejido social. Investigaciones como las de Salas-Picón et al. (2019), Arias López (2014) y Arias López y Hernández-Holguín (2020), muestran cómo la salud mental en estas zonas no puede comprenderse sin

las prácticas de resistencia, de memoria y de cuidado mutuo que las comunidades han desplegado históricamente.

En relación con lo anterior, la salud mental colectiva enfatiza que el bienestar subjetivo es inseparable de los vínculos sociales y del reconocimiento cultural, así como de las prácticas de cuidado que surgen desde las propias comunidades y sus territorios (Bang, 2022). Esta perspectiva crítica subraya la necesidad de ir más allá de las respuestas terapéuticas convencionales y aboga por intervenciones que sean colectivas, participativas y culturalmente situadas, que consideren las particularidades de cada grupo, sus valores, cosmovisiones y modos de enfrentar el sufrimiento.

Desde esta lógica, el rol del profesional de salud mental se redefine y reconfigura. Ya no se trata de un experto externo que diagnostica y corrige desviaciones individuales en un ejercicio técnico y descontextualizado, sino que asume la figura de un mediador intercultural, un facilitador que acompaña y dialoga con las comunidades para co-construir significados, estrategias y condiciones que posibiliten formas dignas de vida (Martínez-Hernández, y Correa-Urquiza, 2017). Esta reconfiguración implica un desplazamiento del centro del saber y la autoridad clínica hacia un enfoque colaborativo, horizontal y respetuoso de las autonomías y saberes locales.

La salud mental colectiva, por tanto, representa una apuesta por lo común, entendida como la construcción de espacios y procesos donde las personas y comunidades pueden reconocerse mutuamente, ejercer sus derechos y capacidades, y generar formas alternativas de cuidado y resistencia frente a las exclusiones y violencias sistémicas (Días y Amarante, 2022). Este enfoque colectivo no solo desafía la hegemonía biomédica sino que propone una visión de la salud mental orientada a la justicia social y la transformación de las condiciones materiales y simbólicas que sostienen el sufrimiento; abre un horizonte de posibilidades para repensar la atención en salud desde una perspectiva interdisciplinaria, in-

tercultural y comunitaria, articulando los diálogos entre saberes populares, científicos y críticos.

Por consiguiente, la formación en salud mental, desde esta perspectiva, no puede limitarse a la transferencia de contenidos biomédicos, sino que debe ser un proceso dialógico, contextualizado y transformador, que responda una formación intercultural en salud. Como sugieren Acevedo (2009) y la OMS (2008), una formación intercultural exige respetar y dialogar con los saberes tradicionales, articulándolos en una visión integral de la salud.

A su vez, el rol del educador en salud mental debe ampliarse para incluir a líderes sociales, docentes, sabedores tradicionales y agentes comunitarios que actúen como mediadores interculturales y promotores de procesos emancipadores. Valderrama-Núñez y Zolezzi-Gorziglia (2021) y Juanico Sabaté y Ventura Lluch (2017) destacan la importancia de que estos educadores promuevan procesos de interpretación, participación y acción colectiva que devuelvan a las comunidades la soberanía sobre sus propios procesos de salud.

Estrada, Fernández y García (2021) insisten en que esta educación debe construir sentido desde las subjetividades, no desde las generalizaciones. Por ejemplo, la pandemia de COVID-19 reveló con mayor claridad las desigualdades económica, educativas y sanitarias, afectando especialmente a mujeres rurales, jóvenes y comunidades vulnerables, como lo demuestran los estudios de Gómez et al. (2020), Martínez et al. (2020) y Polanco et al. (2021). La noción de “sindemia” permite entender cómo múltiples crisis —sanitaria, económica, emocional y política— se entrelazaron de forma desigual, mostrando la urgencia de repensar los sistemas de cuidado desde un enfoque más justo, relacional e intercultural.

En definitiva, una educación en salud mental que articule enfoques colectivos, interculturales y críticos es indispensable para avanzar hacia sistemas de atención más justos, sensibles y coherentes con las realidades sociales. Esto no solo contribuirá a trans-

formar las prácticas clínicas y educativas, sino que ampliará los horizontes de lo que entendemos por cuidado, bienestar y dignidad humana.

La educación y la educación en el campo de la salud

En el campo de la educación se reconocen diversas tradiciones pedagógicas que responden a contextos históricos, políticos, económicos y culturales específicos. Entre ellas, la tradición alemana, la francesa, la anglosajona y la latinoamericana se distinguen por sus propias concepciones sobre el papel de la educación en la sociedad (Mejía, 2011). A partir de estas tradiciones emergen tres grandes corrientes pedagógicas: la tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y la conservación de las estructuras educativas heredadas; la modernizadora-renovadora, que busca adaptar la educación a los desafíos contemporáneos mediante procesos de actualización y cambio; y la crítica-transformadora, orientada a reflexionar sobre las relaciones de poder y a comprender la educación como un motor de emancipación social (Mejía, 2011).

Las pedagogías críticas surgen dentro de esta última corriente, cuestionando las estructuras tradicionales de poder en la educación y promoviendo la autonomía, la conciencia crítica y la transformación social. Inspiradas en el kantianismo, el marxismo y la escuela de Frankfurt, estas pedagogías sostienen que la educación no es un acto neutral, sino una práctica política atravesada por disputas ideológicas. Al mismo tiempo, las epistemologías del Sur y las propuestas decoloniales amplían el horizonte crítico al reivindicar los saberes locales y comunitarios que han sido históricamente subalternizados por las estructuras coloniales del conocimiento. En otra línea, el pensamiento complejo de Edgar Morin invita a comprender la realidad en su multidimensionalidad y

a asumir la educación como un espacio para el abordaje integral de los problemas humanos y sociales (Peñaranda, 2020; Mejía, 2011).

En este marco, los aportes de Bourdieu y Passeron (1998) resultan fundamentales para entender la escuela como un espacio de reproducción cultural donde se perpetúan desigualdades a través de la imposición de capitales simbólicos dominantes. Frente a ello, otros autores desde la pedagogía crítica latinoamericana—como Walsh (2009)— proponen una pedagogía orientada a la descolonización, en la que las comunidades históricamente oprimidas reivindican sus propios saberes y construyen alternativas al modelo educativo hegemónico. En este horizonte, la educación deja de ser un mecanismo de transmisión y pasa a ser un proceso de diálogo, construcción y liberación.

Por otro lado, para comprender la educación en el campo de la salud, es necesario partir de una concepción integral de la salud, tal como lo propone la medicina social latinoamericana y el movimiento de la salud colectiva. La salud no puede entenderse únicamente como la ausencia de enfermedad, sino como un proceso histórico y social que involucra dimensiones físicas, mentales, espirituales y comunitarias (Almeida Filho y Paim, 1999). Este enfoque propone superar los modelos centrados en el autocuidado individual para promover la construcción colectiva de la salud, fortaleciendo la participación comunitaria y el diálogo intercultural (Hernández, 2014; Peñaranda, 2020).

Es así como el campo de la salud no puede entenderse como un espacio técnico y neutral, desligado de las relaciones sociales y políticas que lo atraviesan. Por el contrario, la salud constituye un territorio en disputa, en el que coexisten y confrontan diversas concepciones del cuerpo, la enfermedad, el sufrimiento y el bienestar. Desde esta perspectiva, los profesionales de la salud asumen un papel pedagógico central, no como transmisores de conocimiento técnico, sino como facilitadores de procesos dialógicos y

culturales. Su tarea es dinamizar el diálogo de saberes entre distintos actores sociales, reconociendo el valor de las prácticas locales de cuidado y las formas diversas de comprender la vida y la salud (Loboa-Rodríguez y Betancurth-Loaiza, 2020). En este proceso, los miembros de la comunidad se convierten en co-educadores, aportando experiencias y conocimientos que enriquecen la comprensión colectiva del bienestar (Bernstein y Díaz, 1985).

Por otro lado, como señalan Zea-Bustamante (2019) y Peñaranda (2020), la educación en el campo de la salud constituye un campo de confluencia transdisciplinaria que puede nutrirse de la educación popular para fortalecer sus dimensiones pedagógicas, éticas y políticas. Frente a los enfoques tradicionales basados en la modificación de comportamientos o la corrección de hábitos, la educación crítica en salud plantea la necesidad de transformar las estructuras sociales que generan desigualdad, reconociendo los factores ambientales, culturales y económicos que configuran las condiciones de salud (Valadez et al., 2015).

En este sentido, la educación en el campo de la salud debe ser comprendida como un proceso social, dialógico e intercultural, que articule los saberes académicos, ancestrales y comunitarios para la construcción de alternativas de vida digna. Como afirman Torres, Cendales y Peresson (1992), la cultura, entendida como producción de sentido, es el punto de encuentro entre educación y salud. De ahí que la práctica educativa en salud no deba desvincularse de las creencias, costumbres y modos de vida de las comunidades, si no reconocer en ellos la base de su identidad y su manera de habitar el mundo. Así mismo, Fayad (2021), plantea que la educación situada reconoce la autonomía cultural de los pueblos y habilita el diálogo entre saberes sin jerarquías.

Siguiendo a Breilh y Zapata (2004), la educación en el campo de la salud requiere una narrativa emancipadora capaz de integrar conocimientos provenientes de distintas fuentes —académicas, ancestrales y populares— para construir prácticas contrahegemónicas de

cuidado y bienestar. En este marco, la educación popular aporta los fundamentos teóricos y metodológicos para orientar acciones educativas en contextos clínicos y comunitarios, colocando el diálogo, la conciencia crítica y la formación de sujetos transformadores en el centro del proceso pedagógico (Zea-Bustamante, 2019).

La Educación Popular como marco epistémico-pedagógico

La Educación Popular, forjada en las luchas sociales de América Latina, inscrita en la pedagogía crítica latinoamericana y nutrida por el pensamiento de Paulo Freire y otros educadores críticos, se configura como una propuesta transformadora y liberadora (Mejía y Awad, 2016). Como lo enuncia Jara (2010), la Educación Popular no es solo una alternativa pedagógica frente a la educación tradicional, sino una cosmovisión educativa integral, con implicaciones éticas, políticas y epistémicas. Su sentido parte del reconocimiento de que toda educación es un acto político, y que los procesos de enseñanza-aprendizaje están íntimamente ligados a las condiciones materiales, históricas, culturales y relaciones de poder en las que viven y resisten los pueblos.

En este marco, la Educación Popular no se limita a facilitar la transmisión de contenidos, sino que promueve procesos dialógicos de construcción de saberes desde la experiencia, la vida cotidiana y la historia compartida. Es una pedagogía que se gesta en la calle, en el campo, en los territorios, en las organizaciones comunitarias y en los espacios de resistencia, donde los saberes populares no solo existen, sino que se actualizan, se fortalecen y se reconfiguran constantemente (Gómez, 2024). Estos saberes no son residuales ni anecdóticos; son producciones epistémicas válidas y necesarias que cuestionan el monopolio del conocimiento científico-occidental y su pretendida neutralidad.

Tal como lo plantea Paulo Freire (2005, 2017), todo acto educativo es un acto de poder, en el sentido de que involucra siempre una elección: reproducir el orden existente o contribuir a transformarlo. En la Educación Popular, esta elección está clara: se trata de una pedagogía comprometida con la emancipación, la justicia social y la dignidad humana. Desde esta postura, el conocimiento deja de ser un objeto acabado y cerrado, propiedad de unos pocos, para convertirse en una construcción viva y situada, tejida colectivamente entre sujetos históricos que reflexionan sobre su realidad y actúan para transformarla.

La Educación Popular se articula en torno a tres principios fundamentales, que le dan coherencia interna y dirección política:

- **Superación de la dicotomía entre educador y educando** (Freire, 2005; Gómez, 2024; Loba-Rodriguez y Betancurth-Loaiza, 2023): La educación popular busca romper con la relación vertical y unilateral propia del modelo tradicional, instaurando una relación horizontal y dialógica donde educadores y educandos se reconocen mutuamente como sujetos de conocimiento, que simultáneamente enseñan y aprenden. Esta horizontalidad es clave para democratizar el proceso educativo y para permitir que la voz y la experiencia de las comunidades sean parte activa del aprendizaje.
- **Reconocimiento y valoración de los saberes comunitarios** (Mejía y Awad, 2016; Torres, 2018; Dias y Amarante, 2022): La educación popular reconoce los saberes propios, culturales, ancestrales y vivenciales de las comunidades como insumos legítimos y esenciales para la reflexión pedagógica. Esto desafía la exclusividad de los saberes científicos oficiales, incorporando perspectivas y conocimientos que habitualmente han sido invisibilizados o deslegitimados. Este reconocimiento contribuye a la construcción de

un conocimiento plural, que se enriquece desde la diversidad y respeta las particularidades de los sujetos y contextos.

- **Articulación entre concientización (reflexión crítica) y acción transformadora** (Freire, 2005 y 2017): La educación popular no se limita a la reflexión, sino que busca la praxis, entendida como la articulación inseparable entre pensamiento crítico y acción orientada a la transformación social. Esta pedagogía de la praxis propicia que los sujetos se reconozcan como agentes activos capaces de intervenir en sus realidades para modificar las condiciones de opresión, exclusión o desigualdad.

En este escenario, la Educación Popular emerge como una práctica pedagógica crítica y emancipadora que permite democratizar el conocimiento en salud, poniendo en tensión y disputando las interpretaciones dominantes y excluyentes (Peñaranda, 2020). Así, la educación popular se convierte en un espacio de resistencia y reconstrucción epistemológica que promueve la participación activa de las comunidades, recupera saberes ancestrales y locales, y fomenta procesos colectivos de autoconocimiento y autonomía. En particular, en el ámbito de la salud mental colectiva, esta mirada posibilita reconocer las experiencias subjetivas y comunitarias del sufrimiento, valorando las formas propias de cuidado y bienestar y cuestionando las prácticas institucionales que reproducen inequidades y estigmas.

En este sentido, la educación popular como marco epistémico-pedagógico invita a repensar la educación en el campo de la salud como un proceso profundamente político, ético y cultural, capaz de abrir espacios de diálogo intercultural y construcción colectiva de sentidos, orientados hacia la emancipación y el fortalecimiento de la salud mental colectiva.

Interculturalidad y descolonización en salud: hacia una educación en salud mental colectiva

La interculturalidad, aunque aparece de manera formal en algunas políticas públicas en salud, en ocasiones tiende a ser abordada desde una perspectiva funcionalista o decorativa. Esta versión de la interculturalidad, lejos de cuestionar las jerarquías epistémicas o promover una transformación en las relaciones entre culturas, se limita a una coexistencia superficial de saberes, sin permitir un verdadero diálogo ni una construcción conjunta de significados. Como han señalado Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015), esta visión reducida termina invisibilizando las prácticas culturales y comunitarias en salud, y reproduce la subordinación de los saberes locales frente al conocimiento médico hegemónico.

Una interculturalidad crítica, por el contrario, implica una revisión profunda de los marcos normativos, epistemológicos y éticos desde los cuales se produce la atención en salud mental. Esta perspectiva reconoce que las relaciones entre culturas no son neutras, sino históricamente desiguales, marcadas por la colonialidad del poder y del saber (Said, 1993; Fanon, 1974). Supone, además, un compromiso político con la descolonización de las prácticas sanitarias y educativas en el campo de la salud, promoviendo el reconocimiento de saberes históricamente marginados y la construcción colectiva de conocimientos.

No obstante, para avanzar hacia este compromiso, es necesario reconocer primero las formas concretas en que la colonización se ha inscrito en las prácticas sanitarias y educativas en el campo de la salud. Esta colonización opera, ante todo, a través de la imposición de una racionalidad biomédica y eurocéntrica que define qué es la salud y el sufrimiento desde parámetros universales y descontextualizados. Tal como advierte Poverene (2015), esta hegemonía se expresa en políticas y programas que subordinan los saberes locales a un modelo tecnocrático de intervención, priorizando la

evidencia científica occidental por encima de los conocimientos comunitarios. En el campo de la salud mental, esta colonización se traduce en la aplicación indiscriminada de diagnósticos, categorías clínicas y tratamientos estandarizados que desconocen las cosmovisiones y experiencias de las poblaciones, tal como señalan Miller y Miller (2020).

De manera similar, estas tensiones también se hacen evidentes en el campo educativo, donde la lógica del currículo uniforme, urbano y eurocéntrico reproduce la invisibilización de saberes comunitarios. Como advierte Quijano (1998), esta imposición de contenidos universales es una forma de violencia epistémica que desconoce la validez de otros sistemas de conocimiento. En el contexto latinoamericano, Walsh (2011) denuncia cómo esta colonialidad del saber se traduce en prácticas pedagógicas que excluyen, jerarquizan y reducen la pluralidad cognitiva de nuestros pueblos. La educación, cuando no se articula con los saberes situados, puede reforzar las mismas estructuras de exclusión que dicen combatir.

Generalmente, la educación en el campo de la salud se realiza desde una corriente tradicional-transmisionista (Peñaranda, 2020), que se sustenta en una epistemología colonial —y en el campo de la salud mental— fragmenta, medicaliza y patologiza las formas de existencia no hegemónicas, despojando a la enfermedad mental de su dimensión colectiva y política. Lejos de habilitar procesos de subjetivación y cuidado, esta perspectiva tiende a imponer categorías universales, técnicas y descontextualizadas que silencian las narrativas locales y excluyen saberes ancestrales y comunitarios. En respuesta a esta hegemonía, múltiples voces han impulsado una relectura crítica del campo psi desde una perspectiva decolonial, donde el pensamiento de Frantz Fanon (2020) se presenta como fuente ética, política y epistémica indispensable para reconfigurar las prácticas de cuidado y salud desde la pluralidad, la reciprocidad y la dignidad cultural de los pueblos.

Descolonizar las prácticas sanitarias y educativas en el campo de la salud, por tanto, implica desmontar estas jerarquías epistémicas y construir espacios de diálogo intercultural que reconozcan la legitimidad de los saberes locales como fuentes de conocimiento y de cuidado de la salud. Como plantean Vélez et al. (2020), muchas comunidades indígenas, afrodescendientes y tradicionales conciben la salud como un equilibrio entre lo espiritual, lo comunitario y lo ecológico; reconocer estas concepciones supone reorientar las políticas públicas hacia formas de atención más integrales, relacionales y participativas.

Desde esta mirada, Sevalho y Dias (2022) propone descolonizar el saber psiquiátrico desarticulando su papel como dispositivo de normalización colonial. Retomando a Fanon (2020), los autores sostienen que las prácticas psiquiátricas no son neutras, sino que históricamente han operado como tecnologías de control racial, político y epistémico. Para Sevalho y Dias, descolonizar la salud mental implica desplazar el saber experto como eje dominante y abrir el campo a otras formas de significar el sufrimiento, reconociendo la pluralidad de experiencias, memorias y conocimientos. Es así como los autores afirman:

Por su supuesta peligrosidad, la locura fue explotada y manipulada por la ciencia, en la búsqueda de diagnóstico y cura de males siempre atribuidos a las mentes y comportamientos de quienes se desvían de la normalidad construida hegemónicamente. A partir de Fanon podemos situar al loco y la locura, tal como al negro, segregados en la esterilidad y aridez sociales extremas de la “zona del no-ser” (Sevalho y Dias, 2022, p. 943).

En relación con lo anterior, se plantea también el cuestionamiento sobre las formas en que se nombra y se comprende el malestar o la enfermedad mental. En esta dirección, Augsburg (2002), propone un tránsito conceptual hacia la noción de sufrir-

miento psíquico, entendida como una categoría que amplía los marcos biomédicos tradicionales y permite abordar el malestar desde sus dimensiones sociales, culturales y políticas. Este cambio de enfoque invita a reconocer el sufrimiento no solo como un hecho clínico, sino como una experiencia humana situada, vinculada a las condiciones de vida, las desigualdades y los vínculos comunitarios.

De manera complementaria, Passos (2019) interpreta el sufrimiento psíquico como una herida colonial que se inscribe en los cuerpos y las subjetividades de los pueblos racializados. En esta perspectiva, la subjetividad no es solo un campo clínico, sino un terreno político moldeado por dinámicas históricas de deshumanización, silenciamiento y alienación. La salud mental, por tanto, debe ser comprendida como una construcción sociopolítica atravesada por el racismo estructural, el colonialismo epistémico y la negación sistemática del deseo. En este marco, la educación ya no puede funcionar como simple transferencia de contenidos, sino que debe convertirse en un proceso político-pedagógico de re-apropiación de la palabra, de la memoria y del derecho a sentir y a significar.

Esta crítica fanoniana al saber psiquiátrico dominante permite comprender que los modelos educativos fundados en la verticalidad del saber y en la imposición de normas culturales universales, no solo son ineficaces, sino profundamente violentos. Al negar el carácter histórico, relacional y situado del sufrimiento, estos modelos se convierten en dispositivos de silenciamiento, estigmatización y control. Parafraseando a Fanon (1974), el sufrimiento de los pueblos colonizados no puede ser comprendido ni atendido desde marcos clínicos que niegan su historia, su cultura y su lucha política.

En esta línea, Sevalho y Dias (2022) y Passos (2019) coinciden en afirmar que la descolonización de la salud mental no es posible sin una transformación profunda del paradigma educativo que la

sustenta. Descolonizar es también deseducar y reeducar, romper con los marcos epistémicos del colonialismo y habilitar otras formas de aprender, cuidar y existir. En este sentido, la educación popular latinoamericana —especialmente en su vertiente freireana— se convierte en una aliada estratégica para esta tarea.

Es por lo anterior que ante las complejas problemáticas que atraviesan la salud mental en contextos culturalmente diversos, resulta fundamental repensar también las prácticas educativas que históricamente se han entrelazado con la promoción del cuidado y del bienestar psíquico. Este llamado se vuelve aún más urgente en escenarios marcados por la desigualdad estructural, la racialización de la vida y los efectos persistentes del colonialismo ya mencionados en el transcurso de éste capítulo. Tradicionalmente, la educación en el campo de la salud ha operado bajo un paradigma prescriptivo, biomédico y eurocéntrico, donde el conocimiento circula de manera vertical desde el profesional “experto” hacia un sujeto considerado ignorante, carente o desviador de la norma (Loboa-Rodríguez y Betancurth-Loaiza, 2023). Según Valadez et al., (2015), esta perspectiva —propia de la corriente tradicional-transmisionista— no solo reduce la complejidad de los procesos de salud-enfermedad-cuidado, sino que niega la historicidad, la agencia y la experiencia situada de los sujetos, despolitizando el sufrimiento e invisibilizando sus determinantes sociales y estructurales.

En este sentido, lejos de entender la educación como un proceso de corrección de la ignorancia, la pedagogía freireana propone una práctica dialógica, participativa y situada que reconoce a cada sujeto como portador de saber, de memoria y de deseo (Freire, 2005). Esta pedagogía no impone significados ni conductas, sino que construye colectivamente sentidos, dignifica la experiencia vivida y habilita procesos de emancipación subjetiva y colectiva. Educar, desde esta mirada, es también cuidar. Es resistir a la colonialidad del saber (Quijano, 2018). Es disputar el derecho a la palabra, al cuerpo, al territorio y al deseo.

Desde esta intersección crítica, emerge la posibilidad de articular educación popular y salud mental colectiva como dos campos convergentes en la construcción de procesos de vida más dignos, libres y justos. Ambos enfoques coinciden en rechazar las explicaciones homogenizantes del malestar, en visibilizar las violencias estructurales que lo producen y en afirmar que la transformación no es posible sin memoria, sin lucha, sin comunidad.

Construir una educación en salud mental colectiva verdaderamente intercultural y emancipadora requiere, entonces, desandar el camino del saber colonizador, abrirse al diálogo entre conocimientos, reconocer la legitimidad de los saberes populares y construir prácticas educativas sensibles al contexto, a la historia y al dolor. No se trata de incluir la diversidad como complemento, sino de partir de ella como fundamento epistémico. Solo así será posible imaginar otras formas de cuidado y de salud mental donde, como decía Fanon, “la descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (Fanon, 1974, p. 31). En este sentido, el sufrimiento deja de ser un destino y se convierte en una posibilidad de transformación.

El diálogo de saberes como principio ético y metodológico

Uno de los pilares fundamentales que articulan la educación popular con la salud mental colectiva es el diálogo de saberes. Esta práctica no se limita a una simple acumulación o yuxtaposición de conocimientos diversos, sino que constituye una praxis hermenéutica compleja, en la que los sentidos y significados se construyen de manera dinámica a partir de la historicidad, la experiencia vital y la cultura de los sujetos involucrados. Como plantea Ghiso (2017), el diálogo de saberes implica una reflexividad dialógica

donde las narrativas se entrecruzan, se tensionan y se resignifican mutuamente para reinterpretar el mundo vivido y hacerlo inteligible desde múltiples perspectivas.

En este sentido, Marco Raúl Mejía (2015), retomando la obra de Jerome Bruner, propone la noción de negociación cultural para describir este proceso. La negociación cultural se entiende como el espacio simbólico donde se co-construyen significados culturales en el encuentro entre sujetos diversos, cuyos mundos, valores y saberes pueden parecer inicialmente divergentes. Aquí, el diálogo no es una mera herramienta para convencer o persuadir, sino un espacio emancipador que posibilita la transformación de las comprensiones compartidas y, fundamentalmente, la legitimación de saberes históricamente silenciados, invisibilizados o marginados por las estructuras hegemónicas del conocimiento.

Este enfoque dialógico, sin embargo, no puede entenderse desde una postura neutral o apolítica, especialmente en contextos marcados por relaciones profundas de desigualdad, exclusión y colonialidad. En este punto, la ética de la liberación de Enrique Dussel (1998) aporta elementos importantes, al advertir la imposibilidad de una neutralidad ética en situaciones donde prevalecen estructuras de dominación y exclusión social. En este sentido, la praxis educativa debe adoptar una posición crítica activa frente a estas estructuras, pues la neutralidad en estos contextos equivale a complicidad con la opresión.

Aplicado al campo de la salud mental colectiva, este principio ético demanda un reconocimiento explícito de los efectos persistentes del colonialismo, la hegemonía cultural occidental y las lógicas imperialistas en la configuración y comprensión del sufrimiento psíquico. La colonialidad del saber y del poder ha contribuido históricamente a la invisibilización y deslegitimación de saberes, prácticas de cuidado y espiritualidades comunitarias que, sin embargo, son fundamentales para la vida y la salud en muchas culturas (Quijano, 1998). Así, la ética de la liberación insta

a recuperar y validar estas tradiciones comunitarias y ancestrales, considerándolas no solo como patrimonio cultural sino como herramientas vitales para la construcción de alternativas de salud mental que resistan la imposición de modelos biomédicos universalistas y colonizadores.

De este modo, el diálogo de saberes se configura como un principio metodológico y ético que orienta una pedagogía intercultural crítica (Sacavino y Candau, 2015), que trasciende la mera tolerancia de la diferencia para integrarla como condición ineludible para una educación situada, plural y transformadora. En el campo de la salud mental, esta pedagogía se convierte en la base sobre la cual se pueda reconocer la importancia de las prácticas ancestrales, los conocimientos comunitarios, las experiencias de cuidado colectivo y las espiritualidades como elementos constitutivos de procesos saludables y dignificadores, que sostienen la vida más allá de los límites reduccionistas del paradigma biomédico.

Por lo tanto, el diálogo de saberes, inspirado en una postura ética de apertura de escucha a los otros (Freire, 1997), no solo implica un encuentro horizontal y respetuoso entre diversos tipos de conocimiento, sino que también se orienta hacia la justicia social y epistémica, la cual, parafraseando a Miranda Fricker (2007), es una forma de equidad en las relaciones de conocimiento, que implica reconocer a las personas como sujetos legítimos de saber y de palabra. En consecuencia, el diálogo de saberes busca corregir la asimetría histórica en la producción y validación del conocimiento, promover la autonomía y fortalecer la capacidad colectiva para enfrentar y transformar las condiciones estructurales que generan sufrimiento, constituyéndose en un eje vital para la construcción de procesos educativos y terapéuticos que sean verdaderamente emancipadores, situados y capaces de aportar a la descolonización de la salud mental.

Situaciones límite e inéditos viables: del sufrimiento silenciado a la esperanza activa

Un eje central de la pedagogía freireana —y clave para el diálogo entre educación popular y salud mental colectiva— es la noción de situaciones límite, entendidas como condiciones históricas, estructurales y simbólicas que constriñen la existencia de las personas, generando experiencias de opresión, exclusión y desesperanza. Estas situaciones, al volverse cotidianas y naturalizadas, tienden a invisibilizarse, operando como barreras que bloquean la capacidad de imaginar alternativas de acción (Freire, 2005). En el campo de la salud mental, estas condiciones se manifiestan como formas de sufrimiento psíquico profundamente ligadas a contextos de desigualdad, que, al ser individualizadas y patologizadas, pierden su sentido político y colectivo.

Christophe Dejours (2006) advierte sobre este fenómeno al hablar de la banalización de la injusticia social, señalando cómo el dolor se interioriza, se despoja de su carácter histórico y se convierte en un mecanismo silencioso de reproducción del orden vigente. El sufrimiento, en este marco, se transforma en una experiencia muda, que rompe los vínculos comunitarios y refuerza el aislamiento subjetivo. La salud mental, entonces, se reduce a un asunto clínico-técnico, desvinculado del mundo social y de las condiciones materiales de existencia.

Frente a esta lógica de silenciamiento, Paulo Freire (2005) propone una alternativa ética, epistemológica y política: el inédito viable. Este consiste en la concepción de nuevas posibilidades que surgen de la reflexión crítica sobre las situaciones límite. Es el horizonte de posibilidades transformadoras que no existían anteriormente en la conciencia de los individuos o comunidades debido a la opresión y limitaciones percibidas (Freire, 2005). El inédito viable representa una realidad futura que puede ser alcanzada a través de la acción colectiva y la praxis transformadora, es decir, no se trata

de la construcción de un ideal ingenuo, sino de una apuesta fundada en la capacidad histórica de los sujetos para transformar su realidad cuando logran leer críticamente el mundo que habitan, a partir de un proceso de codificación y decodificación que permita concientización. Desde esta perspectiva, las situaciones límite no constituyen un destino trágico, sino un punto de partida para la transformación, debido a que, a través de la identificación de las mismas, se puede llegar a los inéditos viables.

Marcelo Moffatt (1974), desde su propuesta de la psicoterapia del oprimido, articula esta mirada en el campo de la salud mental. En lugar de tratar el sufrimiento como una patología a suprimir, propone reconocerlo como una huella de las estructuras opresivas y un terreno fértil para la conciencia crítica. Esta perspectiva sociogénica del sufrimiento rescata el vínculo entre historia, subjetividad y acción política, proponiendo el trabajo con la palabra, la elaboración colectiva y la organización comunitaria como formas de cuidado y emancipación. Así mismo, su propuesta mantiene una profunda convergencia con Freire, particularmente en lo que respecta a la centralidad del diálogo, la memoria y la cultura como territorios de liberación (Freire, 2005).

Tal como lo desarrollan Joca y Pereira (2024), el sufrimiento psíquico no es una anomalía individual, sino un síntoma colectivo de contextos opresivos que pueden ser transformados mediante la toma de palabra, la escucha mutua y la reconfiguración de sentidos. En este horizonte, la cultura no es solo contexto, sino campo de disputa simbólica y política, donde se resignifican las experiencias y se fortalecen las subjetividades. Así mismo señalan que tanto Freire como Moffatt comprenden que educar y cuidar son actos profundamente culturales, éticos y políticos, capaces de liberar la palabra, sanar el cuerpo colectivo y activar inéditos viables para la transformación del mundo vivido:

En la fusión del(a) educador(a)/terapeuta/coringa, este(a) tam-

bién es educado(a) y cuidado(a). Este modo de acción humanista no se realiza desde la neutralidad, pues las orientaciones del hacer en el trabajo social, cuando se visten con un discurso de neutralidad, son señaladas por los autores como una forma de encubrir el modo de acción cultural de las clases dominantes. (Joca y Pereira, 2024, p. 10).

Esta afirmación subraya que el trabajo educativo y terapéutico no puede sostenerse sobre la pretendida neutralidad, ya que ello encubre las formas en que las clases dominantes imponen sus valores culturales como universales. Así, el cuidado y la educación, en la perspectiva freireana-moffattiana, deben ser asumidos como prácticas posicionadas, dialógicas y comprometidas con la transformación de las condiciones de vida marcadas por la injusticia.

En este horizonte, la investigación temática, planteada por Freire (2005), emerge como una estrategia metodológica clave. Lejos de ser un instrumento técnico, es un proceso pedagógico, terapéutico y político que parte de la experiencia concreta de los sujetos para interpretar críticamente sus condiciones de vida. Mediante este proceso, las comunidades identifican los núcleos generadores de su sufrimiento y los reinterpretan colectivamente, abriendo paso a nuevas narrativas, estrategias y sentidos. Esta práctica, al ser dialógica y situada, no solo contribuye al fortalecimiento de la salud mental colectiva, sino que constituye una forma de resistencia a la medicalización y al silenciamiento.

Esta perspectiva encuentra una profunda resonancia en la propuesta de Guimarães, Veras, y de Carli (2018), quienes en el marco de la Reforma Psiquiátrica Brasileña plantean el concepto de “cuidado en libertad”. Cuidar, para los autores, no significa corregir ni tutelar, sino compartir la construcción de sentidos con el otro, desde una lógica relacional, educativa y política. En este sentido, el cuidado no se opone a la educación, sino que se entrelaza con ella como práctica dialógica de reconstrucción subjetiva y colectiva.

Pimentel y Amarante (2020) complementan esta visión al señalar que los procesos de cuidado en salud mental deben basarse en relaciones horizontales y dialógicas, donde el saber técnico no anule los saberes de la experiencia. El acto de cuidar, afirman, implica apertura, humildad y disposición a ser afectado por el otro, reconociendo al cuidado como una experiencia transformadora para quien cuida y para quien es cuidado. Esta comprensión del cuidado como acto ético y pedagógico encuentra un fundamento teórico en el pensamiento de Freire (2005), quien sostiene que la conciencia solo se convierte en una conciencia verdadera cuando entra en diálogo con otra. Pimentel y Amarante (2020) citando a Bakhtin, mencionan que el diálogo, en esta concepción, no es un medio, sino una condición de la existencia humana, una relación dialógica. En este sentido, el sufrimiento, solo puede ser transformado si se nombra, se comparte y se resignifica en el encuentro con los otros.

Esta articulación entre sufrimiento, palabra y cuidado es desarrollada también por Nespoli et al. (2020), donde se propone una pedagogía del cuidado inspirada en la Educación Popular. En ella, el cuidado se concibe como una relación de escucha activa, reconocimiento mutuo y construcción de sentido, donde se valora el saber de la experiencia y se dignifica al sujeto en su totalidad.

Esta idea converge con la reflexión de Victoria Camps (2011) en *"Tiempos de cuidado: otra forma de estar en el mundo"*, donde plantea que el cuidado no debe entenderse como una obligación privada, sino como una responsabilidad pública y política que estructura nuestras formas de convivencia. Por lo tanto, cuidar es tejer comunidad, sostener vínculos y reparar lo que ha sido dañado por las lógicas individualistas y productivistas. Desde esta óptica, la educación y el cuidado se funden en una misma apuesta ética por el bienestar común.

Por otro lado, la amorosidad, como plantea Freire (1997), constituye el fundamento ético de la Educación Popular como una

pedagogía liberadora. Se trata de una actitud política basada en el respeto, la humildad y el compromiso con la transformación. Solo en una relación amorosa con el otro es posible que el diálogo sea genuino, que emerjan los inéditos viables y que la salud mental se comprenda como una práctica compartida de libertad.

En este sentido la pedagogía del cuidado constituye un puente articulador entre la educación popular y la salud mental colectiva (Dias, 2022). En la educación popular, el tránsito de las situaciones límite al inédito viable supone un movimiento de esperanza activa, donde el diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva se convierten en formas de cuidar (Nespoli et al., 2020; Dias, 2022). Este proceso crea condiciones para que los sujetos reconstruyan vínculos, resignifiquen el sufrimiento y generen nuevas posibilidades de existencia (Dias, 2022). De manera análoga, en salud mental colectiva, el cuidado es un eje constitutivo que se manifiesta en la construcción de redes comunitarias, en la reciprocidad y en la creación de espacios de acompañamiento mutuo (Dias y Amarante, 2022). El cuidado, en este sentido, no es solo una respuesta terapéutica, sino una forma de reconstruir lo común y de resistir frente a las violencias estructurales que fragmentan la vida social, evidenciando como se mencionó anteriormente, que “cuidar es tejer comunidad”.

En este entramado de experiencias y perspectivas, se hace visible que el cuidado, entendido desde una pedagogía dialógica, amorosa y situada, constituye no solo una respuesta ética frente al sufrimiento socialmente producido, sino también una vía de subjetivación colectiva y emancipadora. La educación popular, al encarnar esta pedagogía del cuidado, no actúa como complemento de los procesos de salud mental colectiva, sino como su forma viva y concreta. Allí donde el sufrimiento ha sido silenciado o medicalizado, la práctica educativa habilita espacios para nombrarlo, resignificarlo y compartirlo. Así, el tránsito desde las situaciones límite hacia los inéditos viables no es solo una metáfora pedagógica,

sino una práctica transformadora que entrelaza la reconstrucción del sentido con la reconstrucción del sujeto y del lazo comunitario. Es precisamente en esta intersección donde la educación popular deja de ser simplemente una aliada de la salud mental colectiva y se revela como una de sus manifestaciones más potentes, como un territorio desde el cual se gesta cuidado, se cultiva diálogo y se reconfiguran colectivamente las condiciones de posibilidad del “ser más”.

La educación popular como manifestación de la salud mental colectiva

Si bien la relación entre salud colectiva y educación popular ha sido abordada por diversos autores —como Hennig (2024)—, la intención de este capítulo, tal como se señaló en la introducción, es ir más allá de dicha articulación. Se busca explorar lo que emerge al poner en diálogo las apuestas y la praxis de la salud mental colectiva y la educación popular, reconociendo no solo sus convergencias conceptuales, sino también las resonancias metodológicas, éticas y políticas que las atraviesan. Este encuentro permite pensar nuevas formas de comprensión, cuidado y acción transformadora en los territorios donde ambas perspectivas cobran vida.

Sin embargo, la relación entre educación popular y salud mental colectiva va mucho más allá de una colaboración metodológica o de una afinidad discursiva. Lo que se articula entre estos dos campos es el reconocimiento de los sujetos como portadores de saber y el derecho a participar en la construcción colectiva de sentido. En otras palabras, se trata de una apuesta compartida por la posibilidad del ser más, esa categoría freireana (2005, 2017) que expresa la aspiración ontológica y política de los seres humanos por trascender condiciones de opresión, alienación y sufrimiento para acceder a formas más plenas de existencia individual y colectiva.

Ambas perspectivas —la educación popular y la salud mental colectiva— comparten una crítica de raíz a la racionalidad instrumental y tecnocrática que domina los modelos hegemónicos de salud y de educación, especialmente en contextos marcados por la colonialidad del saber, la desigualdad estructural y la exclusión histórica de amplios sectores sociales (Torres y Amarante, 2001; Mejía, 2011). Frente a la medicalización del sufrimiento psíquico, la patologización de la diferencia y la bancarización del conocimiento, estas perspectivas proponen una pedagogía del encuentro, del cuidado, de la palabra y de la conciencia crítica. Una pedagogía que reconoce que el saber no se impone, se construye; que el dolor no se corrige, se escucha; y que la subjetividad no se diagnostica, se dignifica.

Desde este horizonte, afirmar que la educación popular contribuye a la salud mental colectiva no es suficiente. Más aún, con el tejido que se fue construyendo a lo largo de este capítulo para encontrar las relaciones y puntos de intersección mencionados a partir del paso de las situaciones límite a los inéditos viable, puede sostenerse que la educación popular es en sí misma una manifestación de salud mental colectiva, en tanto genera procesos de subjetivación crítica, espacios de cuidado, prácticas de resistencia y recuperación del sentido de vida. Allí donde florece una educación dialógica, situada y emancipadora, también se tejen redes de contención, sanación y reconstrucción subjetiva. Se trata, entonces, de una praxis integral donde educar, cuidar y transformar son dimensiones interdependientes de un mismo movimiento ético-político.

Esta tesis es desarrollada con profundidad por Vinícius dos Santos Dias en su investigación doctoral “Educação popular e saúde mental: possíveis diálogos” (2022), en la que propone una lectura relacional y situada entre estos dos campos. El autor sostiene que quien practica la educación popular necesariamente entra en el campo de la salud mental, ya que está trabajando con procesos de

subjetivación, escucha, reparación y sentido. Según Dias (2022), la educación popular no solo dialoga con la salud mental: la produce como efecto de sus prácticas de acogida, respeto y co-construcción de sentido. En sus palabras: “Para ser más, es necesario no estar privado de la capacidad de diálogo, por los diversos silenciamientos históricamente operados por la sociedad capitalista occidental, fundada sobre el pilar del colonialismo. Así, puede pensarse en una concepción del ser humano como un ser-para-el-diálogo” (Dias, 2022, p. 203).

Este planteamiento resitúa la noción de salud mental más allá del equilibrio emocional individual o de una adaptación funcional a la norma social. La salud mental, desde esta perspectiva, se convierte en la capacidad de dialogar, de ser escuchado, de construir colectivamente los sentidos de la experiencia vivida, de reconocer el sufrimiento como un fenómeno político y relacional, y de transitarlo en comunidad (Arias López, 2014). En contextos marcados por el racismo estructural, el patriarcado, la pobreza, el capacitismo, el conflicto armado y la violencia simbólica, el acto de hablar —de decir(se)— es ya en sí mismo un gesto de resistencia y sanación.

La Educación Popular, al promover el diálogo horizontal y amoroso, se configura como un territorio pedagógico donde el sufrimiento deja de ser una carga silenciosa e individualizada para convertirse en una experiencia colectiva de cuidado, comprensión y transformación (Nespoli. et al., 2020). En este sentido, la práctica educativa no es solo transmisora de saber, sino generadora de vida, porque habilita a los sujetos a significar sus experiencias, a recuperar la palabra, a reconstruir los vínculos comunitarios y a reconocerse como actores capaces de actuar en y sobre su realidad.

La investigación temática, como práctica fundante de la pedagogía freireana, es un posibilitador en este proceso. Al partir de la experiencia concreta de los sujetos y problematizar los núcleos generadores de su vida cotidiana, permite identificar las raíces es-

tructurales del sufrimiento, abrir caminos de reflexión crítica y activar procesos de reorganización simbólica y política a partir del proceso de concientización: “Una práctica educativa así es una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político” (Freire, 2017, p.134). Lejos de ser un instrumento diagnóstico, la investigación temática es un dispositivo educativo, terapéutico y político que contribuye a reescribir el mundo desde las voces y saberes de quienes lo habitan. Adicionalmente, en pedagogía de la autonomía Freire menciona lo siguiente:

No puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna... No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica (Freire, 1997, p. 135).

Esta dimensión terapéutica se relaciona con la manera en que Freire concibe el quehacer docente, como una práctica humana que no debe desvincularse de las situaciones de sufrimiento. En este sentido, la dimensión terapéutica implica un interés genuino por el cuidado del otro y por la transformación de aquello que limita la posibilidad de ser más (Freire, 1997).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la educación popular no sólo aporta a la salud mental colectiva: la encarna y la practica. Donde hay Educación Popular, hay también procesos de despatologización, de rehumanización, de fortalecimiento de la comunidad y de reconfiguración de la subjetividad. Donde hay Educación Popular, hay salud mental entendida no como normalidad clínica, sino como posibilidad histórica de construir lo común desde la pluralidad de sentidos, vínculos y afectos.

Desde la salud mental colectiva, sanar no es ajustar ni silenciar, es: decir, narrar, hacer memoria, transformar el mundo (Arias López, y Hernández Holguín, 2020). Y eso es precisamente lo que hace la Educación Popular cuando se compromete con los dolores

colectivos, cuando acompaña a los sujetos en su camino de significación, cuando reconoce los saberes silenciados y cuando sostiene la esperanza como potencia de vida, al reconocer que la comprensión de la historia de los sujetos es una posibilidad y no un determinismo (Freire, 1997)

En definitiva, esta articulación entre educación popular y salud mental colectiva nos permite repensar las fronteras entre lo educativo, lo terapéutico y lo político, y nos invita a imaginar procesos de cuidado, donde el ser más no sea una aspiración individualista, sino una conquista comunitaria tejida en el diálogo, en el encuentro y en la dignidad compartida.

Consideraciones finales

La reflexión desarrollada en este capítulo ha buscado sostener una tesis central: la Educación Popular no solo es una herramienta pedagógica valiosa para acompañar procesos de salud mental colectiva, sino que es, en sí misma, una manifestación de la salud mental colectiva. En este horizonte, se plantea el diálogo entre Educación Popular y salud mental colectiva como una apuesta intercultural, capaz de abrir caminos para imaginar otras formas de cuidado, aprendizaje y bienestar, ancladas en el reconocimiento de la diversidad, la justicia social y la dignidad de los pueblos.

Este diálogo implica asumir que la salud y la educación han sido históricamente campos atravesados por relaciones coloniales de poder, donde ciertos saberes —científicos, urbanos, occidentales— han sido validados como universales, mientras otros —ancestrales, populares, comunitarios— han sido silenciados, patologizados o excluidos. Apostar por una perspectiva intercultural crítica supone entonces disputar los sentidos hegemónicos de salud, enfermedad, conocimiento y cuidado, y abrir espacio a la

pluralidad epistémica y cultural como fundamento para construir sociedades más justas.

A lo largo del texto se han señalado los límites de los enfoques tradicionales en salud mental y educación, anclados en una racionalidad técnico-instrumental, eurocentrada y vertical. Estos modelos tienden a medicalizar el sufrimiento, invisibilizando sus raíces estructurales y silenciando los saberes de las comunidades. En contraste, la educación popular —especialmente en su vertiente freireana— propone una pedagogía situada, dialógica y emancipadora, que reconoce a los sujetos como productores de conocimiento y de sentido, capaces de transformar su mundo.

En este sentido, la apuesta por una salud mental colectiva no puede desligarse de una educación desde la pedagogía crítica e intercultural, que valore las narrativas, prácticas y espiritualidades propias de los pueblos, en lugar de subordinarlas a paradigmas biomédicos universales. La articulación entre educación popular y salud mental colectiva implica entonces disputar el sentido de la salud, el sufrimiento y el cuidado, desde marcos diversos que incluyan la memoria, el territorio y la experiencia vivida.

Asimismo, se ha defendido el diálogo de saberes no como una técnica neutral, sino como una praxis profundamente política y relacional, capaz de abrir procesos de sanación, subjetivación y justicia epistémica, donde se valida la palabra negada, se activa el deseo, se reconstruyen vínculos y se gestan procesos colectivos de cuidado. En este marco, la pedagogía del cuidado aparece como un puente entre lo educativo y lo terapéutico, donde cuidar es también educar, escuchar y acompañar desde la diferencia, la amorosidad y la afectividad.

En este capítulo ha defendido que la educación popular no solo contribuye a los procesos de salud mental colectiva: los encarna. Donde hay educación popular, hay salud mental colectiva. Allí donde se reconoce el saber local, donde se activa la conciencia crítica, donde se reconstruyen narrativas, se organiza la comunidad

y se imagina lo inédito viable, se está gestando también un proceso de sanación colectiva, de resistencia cultural y de reafirmación del derecho a vivir dignamente desde la pluralidad. Por ello, afirmar que la educación popular es salud mental colectiva es sostener que en contextos donde se patologiza la diferencia, donde se medicaliza el dolor, y donde se borran los sentidos culturales del cuidado, la Educación Popular abre grietas para que entre la esperanza, la memoria y el derecho a significar el sufrimiento desde los propios marcos culturales, y eso es salud mental.

Por consiguiente, ofrecer una lectura situada, crítica e intercultural del vínculo entre educación popular y salud mental colectiva, permite no solo pensar, sino también practicar el cuidado como un proceso colectivo, pedagógico y descolonizador. Un proceso donde la salud mental no sea reducida a normalidad clínica, sino comprendida como afirmación de vida diversa. Donde educar sea también sanar. Donde sanar sea también resistir. Donde resistir sea, finalmente, construir mundos posibles desde lo común, lo afectivo y lo plural.

Referencias

- Acevedo, M. A. (2009). El conocimiento social en convivencia como escenario de Educación Popular. Universidad del Valle.
- Almeida Filho., y Paim S. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. Cuadernos médico sociales. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6060/1/Paim%20JS%2c%20Almeida%20Filho%20N%201999.pdf>
- Amarante, P. (2007). Saúde mental e atenção psicossocial. Fio-cruz.
- Arias López, B. E. (2014). La potencia de la noción de resistencia para el campo de la salud mental: Un estudio de caso so-

- bre la vida campesina en el conflicto armado colombiano. *Salud colectiva*, 10, 201-211. <https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=5367446>
- Arias López, B. E., y Hernández-Holguín, D. M. (2020). Salud mental colectiva y cuidados transnacionales. Retos y desafíos. *Revista Gerencia y políticas de salud*, 19. <https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=7593516>
- Augsburger, A. C. (2002). De la epidemiología psiquiátrica a la epidemiología en salud mental: el sufrimiento psíquico como categoría clave. *Cuad. méd. Soc.* 61-75. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_1/augsburger_de_la_epidemiologia_psiquiatrica_a_la_epidemiologia_en_salud_mental.pdf
- Bang, C. (2022). Salud mental comunitaria y colectiva: reflexiones desde la investigación, el desarrollo y acompañamiento de experiencias territoriales. *Fronteras*, (18), 33-45. https://www.co-libri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/34907/1/RF_Bang_2022n18.pdf
- Barukel, A. (2014). Decolonialidad y salud mental. Perspectivas de un diálogo. In XI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario, Argentina. <http://www.aacademica.org/000-081/802>.
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15), 1 – 41.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.
- Breilh, J y Zapata, A. (2004). Pensamiento crítico, ciencia emancipadora e interculturalidad. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3544/1/Breilh,%20J-CON-171-Pensamiento%20critico.pdf>
- Camps, V. (2021). Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el

- mundo. Titivillus
- Canguilhem, G. (1982). Lo normal y lo patológico. Siglo XXI
- Castillo Guzmán, E., y Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Dejours, C. (2006). La banalización de la injusticia social. *Topía*.
- Dias, J. V., y Amarante, P. (2022). Educação popular e saúde mental: aproximando saberes e ampliando o cuidado. *Saúde em Debate*, 46, 188-199.
- Dias, J. V. (2022). Educação popular e saúde mental: possíveis diálogos. [Tesis doctoral]. Fiocruz.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión (Vol. 2). Madrid: Trotta.
- Encina, E. (2014). Participación colectiva como salud mental: Cuestionamientos y alternativas a las políticas públicas en salud mental en Chile. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (30), 131-147.
- Estrada, H., Fernández, J., y García, J. (2021). La enseñanza del autocuidado como estrategia fundamental en la promoción de la salud. En R. Quiroz, J. Echeverry, (Eds). *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*. (pp. 111-121). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana y Fondo de publicaciones Facultad de Educación
- Fanon, F. (1974). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2020). *Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos*. Ubu Editora.
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores

- Freire, P (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford UP
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264.
- Gómez, L., Useche, P., Morales, A., Farah, M., y Aguilar, C. (2020). Género y ruralidad en tiempos de COVID-19. *Economía rural, participación campesina y mujeres*. [Webinar]. Co-reWomen. <https://bit.ly/37FUOVf>
- Gómez, S. (2024). *Pasado y Presente de la Educación Popular. Del Monismo a la multiplicidad emancipatoria*. Editorial Laboratorio Educativo
- Guimarães, A., Veras, A., y de Carli, A. (2018). Cuidado em Liberdade, um encontro entre Paulo Freire e a reforma psiquiátrica. *Revista Psicologia e Saúde*, 10(1), 91-103. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2018000100007
- Hennig, B. (2024). *La Red Trashumante: Diálogos entre educación popular y salud colectiva*. TeseoPress
- Hernández, J. (2014). *La ruta de la educación y comunicación para la salud. Orientaciones para su aplicación estratégica*. Ministerio de salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/ruta-educacion-y-comunicacion-para-la-salud-orientaciones-2014.pdf>
- Hernández-Holguín, D. M. (2020). Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25, 929-942
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford Univ Press Community Dev J*, 45(3), 287–

96. <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educac3b3n-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Joca, E., y Pereira, M. (2024). Opressão, Enfrentamento e Libertação: Paulo Freire, Augusto Boal e Alfredo Moffatt. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44 <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LjVKYtdsN4R8mrTKs3xHx5y/?lang=pt>
- Juanico Sabaté, J., Ventura Lluch, D (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educación Social. Revista d'Intervención Socioeducativa*, 66, 70-85
- Loboa-Rodriguez, N. J., y Betancurth-Loaiza, D. P. (2023). El educador para la salud en la salud pública. *Revista de Salud Pública*, 22, 556-559.
- Martínez-Hernández, A., y Correa-Urquiza, M. (2017). Un saber menos dado: nuevos posicionamientos en el campo de la salud mental colectiva. *Salud colectiva*, 13, 267-278
- Martínez, S., Sánchez, N., Valdés, B., Córdoba, H., y Ojeda, D. (2020b). Género y ruralidad en tiempos de COVID-19. Desafíos del COVID-19 para la prevención y atención de las violencias basadas en género en contextos rurales. [Webinar]. CoreWomen. <https://bit.ly/3ksWpbL>
- Mejía, M.R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Consejo de Educación de adultos de América Latina.
- Mejía, M.R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3866/3416>
- Mejía, M. R., y Awad Myriam (2016). Educación popular hoy: en tiempos de globalización. Ediciones Aurora.
- Miller, L., y Miller, M. (2020). Praxivist imaginaries of decolonization: Can the psy be decolonized in the world as we know it? *Feminism y Psychology*, 30(3), 381-390.

- Moffatt, A. (1974). *Psicoterapia del oprimido*. Humanitas.
- Nespoli, G., Paro, C., Lima, L. y Silva, C. (2020). Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 24. <https://www.scielo.org/article/icse/2020.v24/e200149/pt/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2008). Subsanan las desigualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud. In: informe final de la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. file:///Users/pc/Downloads/9789243563701_spa.pdf
- Passos, R. G. (2019). Frantz Fanon, Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial no Brasil: o que escapou nesse processo?. *Sociedade em Debate*, 25(3), 74-88. <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2352/1607>
- Peñaranda, F. (2020). Educación en el campo de la salud pública: una mirada pedagógica. Editorial Universidad de Antioquia.
- Pimentel, A., y Amarante, P. (2020). Paradigmas, percepções e práticas em saúde mental: um estudo de caso à luz de Bakhtin. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(3), 8-33. <https://www.scielo.br/j/bak/a/yRdPXHfPwVpJr76vdCYY-bXm/abstract/?lang=pt>
- Polanco, N., Cediell, N., Benavides, E., y Villamil, L. C. (2021). Covid-19 como sindemia en la ruralidad colombiana: brechas y desigualdades. *Equidad y Desarrollo*, (37), 53-74. <https://www.redalyc.org/journal/957/95776117007/95776117007.pdf>
- Poverene, L. (2015). Atención en salud mental e interculturalidad: prácticas profesionales y enfoque de derechos. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires

- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24(51), 137-148. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>
- Sacavino, S., y Candau, V. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina. Ediciones desde abajo
- Said, E. (1993). Cultura e imperialismo. *Debate*
- Salas-Picón, W. M., Pérez-Correa, K. L., Valenzuela Bonilla, E. B., Vásquez-Campos, J. H., Moreno-Correa, J. C., Echeverri Londoño, M. C., y Celedón Rivero, J. C. (2019). En el iris de los in-visibles: una mirada al bienestar psicológico, calidad de vida y apoyo social de población víctima del conflicto armado. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Barrancabermeja.
- Sevalho, G., y Dias, J. V. (2022). Frantz Fanon, descolonização e o saber em saúde mental: contribuições para a saúde coletiva brasileira. *Ciência y Saúde Coletiva*, 27, 937-946. <https://www.scielo.org/article/csc/2022.v27n3/937-946/pt/>
- Torres, A., Cendales, L., y Peresson, M. (1992). Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Bogotá. Dimensión Educativa
- Torres C. (2018). Pedagógicas emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 106-120. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120
- Torres, H. y Amarante, P. (2001). Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. *Cien Saude Colet*, 6: 73-85. DOI:10.1590/S1413-81232001000100006
- Valadez, I., Vargas, V., Fausto, J., y Montes, R. (2015). Educación para la salud: los modelos de intervención y su fundamentación teórica. *Stardeg*.
- Valderrama-Núñez, C., y Zolezzi-Gorziglia, R. (2021). Intersecto-

- rialidad y reducción del estigma en salud mental: la necesidad de avanzar hacia una descolonización de la institucionalidad, desde una perspectiva intercultural. *Saúde e Sociedade*, 30. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/g8R933WjFmrdq74ypKc-vMVB/>
- Vélez, E., Ríos, J., Marulanda, S., Franco, M., Rosa, O., y Holguín-Hernández, D. (2020). Aproximación a la concepción de la salud mental para los pueblos indígenas de Colombia. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25(3)
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial [Ponencia]. Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes”. Centro de Desarrollo Étnico. <https://yes-sicr.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>
- Zea-Bustamante, L. E. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 37(2 (Mayo-Agosto)), 61-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7016949>

Universidad y pueblos originarios: enfoque intercultural en la docencia e incorporación de conocimientos, en contexto mapuche williche

por Jorge Soto Cárcamo, Silvia Castillo Sánchez¹

Introducción

Los derechos de los pueblos originarios están consagrados en diferentes cuerpos normativos y su carácter vinculante interpela a los Estados a promoverlos, respetarlos, protegerlos y garantizar su cumplimiento. Sin embargo, este discurso encuentra escaso asidero en la práctica, toda vez que el vínculo entre los pueblos indígenas latinoamericanos y los distintos Estados-nación del continente sigue siendo profundamente asimétrico.

En este contexto, una aproximación desde donde se ha buscado transformar dichas relaciones es el de la interculturalidad, concepto –como veremos– polisémico, ya que su significado y alcance dependerá de los actores que lo enuncian, los propósitos, las prácticas y sentidos que se le atribuyan. En Latinoamérica, uno de los ámbitos donde ha surgido y se ha promovido la interculturalidad

1 Universidad de Los Lagos (Chile).

–vinculada a los pueblos indígenas– es la educación, cobrando la educación superior mayor interés desde inicios del siglo XXI. Dentro de este marco, han surgido instituciones de educación superior (IES) denominadas interculturales e indígenas, creadas para dar respuesta a necesidades y propuestas de y, en algunos casos, desde los pueblos indígenas. Por otra parte, están las universidades tradicionales o “convencionales” (no diseñadas para estos fines) que han implementado diversas acciones en dicha dirección (Mato, 2016). Este último es el caso de Chile, donde podemos encontrar experiencias con mayor o menor alcance institucional.

Al respecto, no obstante, la Ley N.º 21.094 de universidades públicas, tiene prescripciones explícitas; en su artículo N° 4 señala que, en donde se emplacen las universidades del Estado y exista presencia de pueblos indígenas, estas “deberán incluir en su misión el reconocimiento, promoción e incorporación de [su] cosmovisión”. Más allá de la autonomía con que se asume este mandato, la fórmula aludida para llevar a cabo lo anterior, comúnmente apela a la interculturalidad. Sin embargo, de acuerdo con esta perspectiva, este desafío no es menor para instituciones monoculturales que han contribuido históricamente a la producción de representaciones descalificadoras de sus visiones de mundo, conocimientos y formas de vida. Esto exige un nivel de transformación para que las IES sean pertinentes y coherentes con la diversidad cultural de las sociedades a las que pertenecen. En relación con los pueblos originarios, esto no solo conlleva el acceso y la participación de personas pertenecientes a los mismos, sino también la incorporación de sus perspectivas de mundo, su robusto bagaje de conocimientos y sus formas de producirlos; además de sus modalidades de aprendizaje, sus lenguas, demandas, sus iniciativas y proyectos de intervención de futuro (Mato, 2018).

Lo anterior demanda un diálogo continuo entre la perspectiva teórica y las estrategias que permiten hacer viable, operativa y consistente la implementación de un enfoque intercultural sin que

ello implique vaciar su potencial crítico orientado a la transformación (Tubino y Flores, 2020; Wences, 2021). Cuestión sensible para las diversas transversalizaciones, con dificultades para acoplarse a las prácticas y objetivos centrales de las instituciones, más allá de las normativas o aún débiles consensos discursivos.

En este escenario, el trabajo que aquí se presenta surge de la pregunta sobre cómo avanzar en la incorporación de un enfoque intercultural en una universidad pública del sur de Chile (Universidad de Los Lagos), que se emplaza en territorio ancestral denominado Fütawillimapu² (grandes tierras del sur), como parte de una política institucional más amplia y co-construida en un proceso de participación. La pregunta se focaliza en la función docente y desde allí en la incorporación de conocimientos de pueblos originarios. Esta tiene como antecedente una experiencia de sistematización colaborativa de conocimientos del territorio (Dirección de Pueblos Originarios, 2025), desde la cual se deriva la necesidad de pensar lineamientos y una modalidad de incorporación desde una perspectiva intercultural.

Una lectura inicial del contexto llevó a plantear las primeras reflexiones y lineamientos que aquí se comparten, a fin de cauterizar y facilitar la viabilidad de una propuesta sobre la cual avanzar posteriormente. Este propósito debe considerarse en función de algunos puntos de partida; en primer lugar, que la incorporación de dicho enfoque está guiada por una perspectiva de derechos de los pueblos originarios, siendo las universidades del Estado garantes de los mismos, en el marco de su acción educativa. En segundo

2 Este espacio corresponde al segmento austral del territorio ancestral mapuche, que se extiende entre la cuenca del lago Ranco y el archipiélago de Chiloé y cuyas comunidades han sido representadas por autoridades tradicionales que se reúnen en la Junta General de Caciques de la Fütawillimapu al menos desde la primera mitad del siglo XX, así como también por otras formas de organización no tradicionales, sobre todo, en las últimas tres décadas.

lugar, dado que el 40% del estudiantado de la Universidad de Los Lagos declara pertenecer a un pueblo originario, mayoritariamente mapuche williche, es necesario desplegar una estrategia contextualizada en esta realidad y a una demanda histórica hacia la universidad, que no obstante incluya a docentes y estudiantes tanto indígenas como no indígenas. Cabe destacar que, además de ese porcentaje, un 25,8 % reside en un área rural, cifra que se eleva al 40 % en su sede de la provincia insular de Chiloé.

Asimismo, en relación con los conocimientos, se plantea la necesidad de asumir una perspectiva respetuosa y pertinente, enmarcada en los derechos de los pueblos originarios. Esto implica también atender a las actuales condiciones de emergencia y reconstrucción de dichos conocimientos, por parte de los propios actores, así como el fortalecimiento identitario en un contexto regional influido por las consecuencias del largo colonialismo, tanto europeo como republicano.

El propósito, por tanto, es aportar a construir un marco orientador para la acción, tomando como base los tres ejes conceptuales presentes en la definición de interculturalidad propuesta por Dietz (2012, 2017). Para ello, se contextualiza la perspectiva intercultural a partir de un breve marco histórico conceptual, para luego perfilar su perspectiva crítica (Tubino y Flores, 2020). En diálogo con ello, se abordan de forma sintética los tres ejes de desigualdad, diferencia y diversidad, buscando establecer su sentido y vinculación con la docencia universitaria, en el contexto institucional y territorial. Posteriormente, se revisan algunas implicancias relacionadas con la incorporación de los conocimientos indígenas desde una perspectiva de pluralismo epistemológico y criterios que han de tenerse en cuenta para su vinculación. Desde allí, por último, se propone una articulación entre los tres ejes mencionados, identificando tres momentos para su incorporación.

Más allá del asimilacionismo: multi e interculturalidad en educación

La composición multicultural de las sociedades contemporáneas es una situación de hecho que responde a procesos sociohistóricos y a las dinámicas actuales de la globalización y los patrones de acumulación, que (re)configuran las relaciones entre el norte y el sur global. En Latinoamérica, como en Chile, esta relación está signada por la colonización europea de los pueblos indígenas y la subsiguiente relación del Estado nación con los mismos hasta la actualidad.

Más allá de la exclusión abierta en el plano educativo, se han adoptado distintos modelos y discursos para abordar esta diversidad cultural, los cuales responden a estrategias de relacionamiento entre los respectivos Estados y los pueblos indígenas. Estos enfoques se han ido modificado en buena parte por las críticas y demandas de los propios pueblos originarios respecto del carácter monolingüe y monocultural de la educación escolar y universitaria, así como por el conjunto de tratados e instrumentos internacionales que conmina a los Estados a asumir políticas y propuestas educativas que reconozcan y se ajusten al marco de derecho de los pueblos originarios. Ha sumado a ello el desarrollo de enfoques y propuestas educativas y pedagógicas que ponen de relieve esta diversidad cultural.

Desde la colonia y durante la república, ha sido la educación *asimilacionista* el modelo educativo predominante. Este ha optado por ignorar las diferencias culturales, entre otras, de los pueblos indígenas en favor de una adaptación unilateral de los mismos a los cánones culturales hegemónicos, implicando un proceso de desplazamiento de la cultura y lengua propia. Este modelo asimilacionista fue inspirado en los proyectos pedagógicos moderno liberal y positivista de las oligarquías del siglo XIX, quienes suponían a los pueblos indígenas como un “sujeto” huérfano culturalmente al que

había que integrar de forma subordinada a los proyectos nacionales a partir de su homogeneización en la formación de la identidad nacional (Dussel, 1980). Cuestión que comenzó a impugnarse con mayor notoriedad a partir de la segunda mitad del siglo pasado y que recién en los años 90 tuvo una primera respuesta institucional por parte del Estado chileno. Cabe señalar que una variante bastante arraigada de esta educación asimilacionista ha sido la *educación compensatoria*, la que, si bien atiende a las diferencias culturales, las concibe como déficits a superar y como una estrategia previa para una adaptación adecuada del estudiantado a la cultura hegemónica (Dietz y Mateos, 2011).

Estos enfoques reducen el principio de igualdad, asociado a la ciudadanía, a la homogeneización y, en la práctica siguen operando, muchas veces, incluso bajo discursos nominalmente “interculturales” (Loncon, Castillo y Soto, 2016). Por ello, han sido contestados en diversos contextos nacionales y continentales, debido a su modo de relacionamiento entre el Estado nación y la sociedad mayoritaria, sea con las minorías subnacionales, pueblos indígenas o minorías inmigradas. Como respuestas, surgieron el multiculturalismo y el interculturalismo; ambas como propuestas ético-políticas y educativas que responden a contextos particulares y presentan alcances que cabe distinguir.

En primer lugar, el enfoque multicultural surge en países anglosajones para reivindicar la diferencia cultural y tiene sus antecedentes en los movimientos por los derechos civiles de las minorías étnicas y el derecho al reconocimiento de las diferencias y a su autoafirmación identitaria. El multiculturalismo se desarrolló a partir de su atención a las minorías excluidas mediante su “empoderamiento” el que se expresa en políticas de acción afirmativa, es decir, políticas diferenciales que buscan revertir o compensar su exclusión histórica mediante, por ejemplo, el establecimiento de cuotas de acceso en instituciones públicas y educativas (Guilherme y Dietz, 2014).

La educación multicultural, en este contexto, pone énfasis en el fortalecimiento identitario de las minorías, mientras que respecto de las mayorías exclusoras se propone el desarrollo de actitudes de reconocimiento y la tolerancia hacia dichas diferencias. En el currículo, plantea la diversificación de contenidos culturales diferentes al canon occidental hegemónico, así como la visibilización de sus miembros y prácticas en las instituciones educativas. Pese a su importante contribución al reconocimiento de la diferencia cultural, este enfoque ha atraído algunas críticas importantes: una de ellas refiere a su alcance limitado, dado que más allá de la tolerancia hacia la coexistencia entre grupos culturales diferentes, no se abordan las relaciones existentes y deseables, entre las mismas, entre sus actores y saberes. Otra objeción a este enfoque es que, por su excesivo énfasis en la diferencia cultural, estas culturas suelen entenderse con fronteras estáticas y tienden a obviar la variabilidad interna dentro de los grupos, con riesgos de esencializar y/o simplificar las diferencias culturales e identitarias. En este sentido es que:

El trabajo en torno al reconocimiento de las diferencias, si bien supone un logro inicial en tanto permite al alumnado conocer y reconocer elementos que anteriormente eran ignorados, tiene como contraparte el contribuir implícitamente a acrecentar la distancia entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas y/o etnias (Jiménez, 2014, p. 418)

Podemos decir que una limitación de este enfoque radica en que, desde la perspectiva de la sociedad mayoritaria, promueve valores, actitudes y acciones que confieren un necesario, aunque mínimo marco de aceptación de la diferencia cultural, de forma pasiva y unidireccional (de alguien que tolera, hacia otro que es tolerado). Por tanto, no disponen a un mayor (inter)conocimiento e interacción ni reconocen el aporte sustantivo que pueden sig-

nificar los pueblos originarios en las instituciones educativas, en nuestro caso. Como señala Fornet Betancourt, el multiculturalismo, y la actitud de tolerancia, en su fragmentación de las diferencias no excluyen la indiferencia (Consortio Intercultural, 2004)

Por su parte, el concepto de interculturalidad ha sido utilizado preferentemente en América Latina y en Europa continental, aunque para referirse a realidades y aproximaciones muy diferentes. En algunos países de Europa, la noción de interculturalidad ha surgido para dar cuenta del fenómeno de la migración desde las naciones postcoloniales y la necesidad de responder a la heterogeneidad de origen en términos educativos, más allá de las estrategias asimilacionistas. Por contraste con el multiculturalismo anglosajón, no obstante, esta perspectiva no se centra preferencialmente en las minorías migrantes y/o excluidas, sino que apuesta por el fomento transversal de competencias interculturales, tanto para los miembros de grupos excluidos como, y sobre todo, para las mayorías exclusoras, introduciendo aquí los principios de interacción positiva, convivencia en la diversidad, y la lucha contra la discriminación y el racismo, principalmente (Guilherme y Dietz, 2014; Dietz, 2012).

Esta perspectiva levanta una mirada crítica y superadora del multiculturalismo por las razones antes referidas (Osuna, 2012, Aguado Odina, 2009, Dietz, 2017). Como alternativa, en este contexto se entiende la *interculturalidad* como un enfoque educativo “para todos”, con un carácter holístico, es decir, que lo “«intercultural» no sea un adjetivo, sino un «todo» que debería permeear toda práctica y sistema educativo independientemente de su contexto geográfico” (Osuna, 2012; p.4) y composición, más o menos, heterogénea. Por otra parte, además de la condición postcolonial, este carácter integral y “para todos”, ha sido uno de los ejes, entre otros, que la interculturalidad en Latinoamérica ha venido discutiendo en relación con su tradición principal referida a los pueblos originarios (Schmelkes, 2003; Ferrao, 2010), lo cual

resulta pertinente a la hora de pretender avanzar en interculturalizar instituciones educativas como las universidades.

La Interculturalidad crítica y su multidimensionalidad

En el contexto latinoamericano, el uso del concepto de interculturalidad puede entenderse, también, a partir de la distinción entre interculturalidad de hecho y proyecto normativo. De forma breve, el primero alude a la descripción del entramado de relaciones históricamente constituidas entre colectivos culturalmente diferenciados, sean positivas o negativas, dentro de los marcos de hegemonía y subordinación existentes (Tubino y Flores, 2020), lo que también se ha denominado interculturalidad relacional (Walsh, 2018). En el segundo sentido, están las propuestas que buscan orientar estas relaciones según determinados principios y que ambos autores referidos denominan interculturalidad funcional e interculturalidad crítica.

A partir de la década de los 80, en América Latina la interculturalidad surge vinculada a la educación indígena y, en particular, al bilingüismo a nivel de la educación primaria (González, 2012, Walsh, 2009, Ferrao, 2010, Williamson y Flores, 2015, Hecht, 2016). En este periodo, gran parte de los estados latinoamericanos incorporan en sus constituciones el reconocimiento de los pueblos indígenas e institucionalizan, aunque con algunas diferencias, la educación intercultural bilingüe en sus sistemas educativos (Viña, et al., 2010). Esta se plantea como una propuesta educativa que busca dar cumplimiento a los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, con un fuerte énfasis en el fortalecimiento cultural y étnico; y que, de igual modo, busca remover los estereotipos que identifican la diversidad sociocultural con todo tipo de carencias sean estas educativas, lingüísticas, culturales o cognitivas (Hecht, 2016). Sin embargo, van a existir importantes

brechas entre los fines que dan origen a la educación intercultural y las formas concretas adoptadas institucionalmente en el ámbito educativo (López y Rojas, 2006; Hecht, 2016) en el Estado y organismos no gubernamentales, en general.

Al respecto, las principales críticas van a provenir de organizaciones e intelectuales indígenas y sectores de la academia; una de ellas atañe a la lógica unidireccional que se acaba estableciendo en la práctica, es decir, que “(...) lo ‘intercultural’ es entendido como la relación que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (Viaña y otros, 2010, p.10).

Esta forma generalizada de institucionalización de la interculturalidad no va a cuestionar las bases del modelo de relaciones entre pueblos originarios y la sociedad mayoritaria y hegemónica. En consecuencia, ha sido catalogada como *interculturalidad funcional*, en tanto habilitación a nivel individual de competencias en los educandos indígenas para su integración, sin tensiones a los cánones de la sociedad nacional; o bien, como una forma de promover el diálogo y la tolerancia, pero sin atender a las causas de la asimetría social y cultural que definen las relaciones entre mayorías hegemónicas y grupos subalternos (Tubino, 2005). Aunque nominalmente “interculturales” en educación, el conjunto de estas políticas gubernamentales en Latinoamérica se ha entendido como expresiones de un multiculturalismo neoliberal (Antileo, 2012; Richards, 2016). En este “la separación entre esfera cultural y económica deriva en un relato culturalista del cual se desprenden las políticas de reconocimiento que son funcionales a la continuidad de un capitalismo periférico” (Zapata, 2019, p. 25)

En las instituciones de educación superior, en términos generales, esta también ha sido la forma predominante de entender la interculturalidad oficial, en un sentido armonizante, ahistórico y excluyendo la dimensión conflictual de la misma. Incluso en instituciones en donde sus estatutos se han definido como universida-

des interculturales a nivel gubernamental, como lo es en el contexto mexicano (Dietz y Mateos 2019; Bertley, 2011).

En respuesta y como alternativa a lo anterior, se ha planteado la perspectiva de la “interculturalidad crítica”. Desde la propuesta de Tubino (2006), esta se propone problematizar conceptos fundacionales de la tradición política liberal, tales como “estado”, “nación”, “ciudadanía” y “democracia”, con el fin de aportar a la construcción de un nuevo pacto social que articule de manera efectiva la justicia en sus dimensiones *distributiva, de reconocimiento cultural y de participación democrática*. Para el filósofo peruano, la interculturalidad crítica en nuestros países postcoloniales, se ha de entender como un proyecto de justicia que aborde de manera interdependiente estas tres dimensiones, en tanto injusticia económica, la injusticia cultural y la injusticia política (como exclusión a la participación), la cual requiere tanto de acciones afirmativas, como de proyectos transformativos de las instituciones y estructuras simbólicas que las sustentan (Tubino, 2019). El autor desarrolla esta propuesta tridimensional de la interculturalidad crítica, en clave de teoría de la justicia (Fraser, Honneth, 2006) y desprende orientaciones para un enfoque aplicado en proyectos y programas de intervención social en contextos de diversidad y asimetría. Los criterios que plantea para ello son: a) análisis crítico del contexto, b) identificación de estereotipos y estigmas asociados a la inequidad y reconocimiento c) pertinencia cultural y d) grado de exclusión y participación política a partir de diálogo intercultural (Tubino y Flores, 2020). Estos criterios tienen estrecha relación con las orientaciones planteadas en las secciones siguientes.

Por su parte Walsh (2009), incorporando la crítica decolonial, sostiene que para la interculturalidad crítica, el punto de arranque no serían los problemas que plantean la diversidad y el reconocimiento de la diferencia cultural en sí mismos, sino más bien el análisis de los patrones de saber, poder y racialización constituidos históricamente por las relaciones de colonialidad que fungen -con

plena vigencia- como estructuras subyacentes de jerarquización y (auto) apreciación de grupos, sus sistemas de saberes y prácticas. En términos educativos, esta perspectiva buscaría - como proyecto – tanto desmontar estos patrones de colonialidad, como dar cabida a otros saberes y a “otra” educación (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica, de este modo, resulta ser un proyecto en permanente construcción, situado y contextual, a la vez que una herramienta (Walsh, 2018).

Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, entonces, las relaciones de desigualdad, diferencia y diversidad están necesariamente articuladas, siendo en ello un aspecto clave las asimetrías relacionadas con distintos tipos de injusticias, el cuestionamiento a las pautas coloniales y una apuesta por una praxis transformativa. Así mismo, esta perspectiva se aleja tanto del sesgo esencialista y culturalista del multiculturalismo antes referido, como de la celebración retórica del respeto a la diversidad, o su consideración universalista y descontextualizada.

Ahora bien, siguiendo a Dietz (2012, 2017), en general, las distintas definiciones del concepto de interculturalidad³ aluden directa o indirectamente a los ejes conceptuales de la (des)igualdad, diferencia y diversidad, privilegiando alguno de ellos según las distintas perspectivas y estrategias explicativas. En este sentido, estas dimensiones constituyen paradigmas que han informado sucesivamente a las ciencias sociales y una particular construcción subyacente de su objeto (Dietz, 2017; Boivin et al. 2004). Asimismo, el autor sostiene que estas dimensiones, que responden a una lógica propia, requieren un abordaje en conjunto y de manera entrelazada para una comprensión y análisis multidimensional de la interculturalidad, en lo que denomina “gramática de la diversi-

3 Distintas propuestas de dimensiones o propósitos de la interculturalidad permiten ser agrupadas en estos tres ejes (entre otros, Unesco, 2005 y 2006; Carbonell, 2000; Essomba, 2007; Unicef-UCT, 2013).

dad” (Dietz, 2012), la que a su vez pudiera orientar acciones para la práctica transformativa en la educación (Dietz, 2025).

Tomamos como referencia esta propuesta para plantear una interculturalidad que recoja una dimensión crítica y posibilite -a su vez- orientar acciones de forma integral, consistente y sistemática en una universidad que se ha propuesto incorporar este enfoque. Entendemos que estos tres ejes pueden ser atendidos para considerar un abordaje que dé cuenta de las desigualdades, la diferencia y las identidades, así como la diversidad, la convivencia y el diálogo. En razón de esto, a continuación, se abordan sintéticamente cada uno de ellos para -más que su discusión conceptual- intentar precisar su sentido y vinculación con la docencia en el contexto específico. Esto a modo de implicaciones y orientaciones generales, sin entrar aún en concreciones metodológicas. Estos ejes posteriormente, se articularán con lineamientos para tener en cuenta en la incorporación de conocimientos de pueblos originarios en la docencia.

Desigualdad, diferencia y diversidad: implicancias para la docencia universitaria en contexto mapuche williche

Desigualdades

La desigualdad tradicionalmente se ha entendido como una cuestión de distribución de bienes y acceso a recursos y oportunidades, desde lo que se entiende como justicia distributiva o redistributiva. América Latina y nuestro país destacan por sus niveles de desigualdad social, la que se amplifica cuando se trata de pueblos originarios. Sin embargo, de entrada, resulta muy importante no confundir la desigualdad con la diferencia, ya que de lo contrario

corremos el riesgo de naturalizar que dichas desventajas se deben a características inherentes a las personas y grupos culturalmente diferentes y no a las relaciones de fuerza que los han puesto en posiciones desventajosas. Esto suele estar a la base de la asociación directa entre las definidas como “poblaciones vulnerables” en términos socioeconómicos, con categorías de pertenencia étnica como el caso de los pueblos originarios, quienes constituyen más bien “poblaciones vulneradas” (Mato, 2023).

Es preciso discernir, en este sentido, que las relaciones de desigualdad de acceso y de distribución de recursos (materiales y simbólicos) han sido construidas históricamente, y son resultado de una acumulación, exhaustivamente documentada, de desventajas. En particular, en los pueblos originarios estas desigualdades tienen un origen en las relaciones de carácter colonial que establecieron un sistema de clasificación de diferencias de carácter biológicas y culturales, basadas en la idea de raza para legitimar las desigualdades que sostienen un régimen de dominación que se expresó en una división social del trabajo entre quienes dirigen y quienes sirven (Lepe-Carrión, 2016; Cerón-Anaya, 2025). Esta situación ha traído, en términos históricos, un perjuicio socioeconómico, de incidencia política y prestigio de los pueblos originarios, como el de sus prácticas, lenguas y conocimientos (Tubino y Flores, 2020; Segato 2022). En consecuencia, cuando estas jerarquizaciones se establecen así en función de categorías etnoraciales, que se expresan en prejuicios, estereotipos, políticas y prácticas discriminatorias visibles o menos visibles, es tarea de una educación intercultural luchar para su erradicación (Shmelkes, 2003).

En el caso del pueblo mapuche, y su identidad territorial williche, una breve mirada de esta dimensión estructural debe entenderse en el marco de los procesos de colonialismo y, en particular, del colonialismo republicano en su territorio. Este implicó la ocupación militar, política y administrativa por parte del Estado, a partir de una justificación ideológica racista que los representaba

como un “raza inferior”, obstáculo para el progreso y consolidación de la nación conforme a los ideales de las oligarquías republicanas (Nahuelpan y Antimil, 2019). En general, no es difícil suponer desde ahí el componente racial de las desigualdades que se manifiestan en el acceso y trayectorias de la educación superior, dentro de estas instituciones y en general, en el acceso a posiciones de prestigio social; asimismo, en la larga ausencia de los sistemas de conocimiento en las IES y su carácter monolingüe, a pesar de estar insertas en un territorio ancestral, en este caso la Fütawillimapu. Sobre este trasfondo es que se debe entender el carácter limitado que ha tenido la incorporación de derechos de pueblos originarios.

Aura Cumes (2004) recuerda que en las sociedades postcoloniales el racismo pervive y se reproduce gracias a la herencia de desigualdad y exclusión histórica, por lo cual se encuentra enraizado en las estructuras sociales presentes, en tanto estas surgieron en un contexto de ideologías y prácticas racistas, como lo es el caso de las instituciones educativas. Si bien hoy no existe un discurso racista explícito en las instituciones, esto no ha implicado un cambio en las condiciones de desigualdad que han creado el racismo y la discriminación étnica, cuyo origen es histórico, profundo y estructural.

Estas relaciones de desigualdad y discriminación, que se expresan históricamente en la desposesión material, cultural y lingüística, son la justificación normativa para políticas compensatorias o llamadas acciones afirmativas de carácter institucional (Segato, 2022). En el ámbito educativo, éstas se traducen en cuotas especiales de ingreso, becas, programas o planes de acompañamiento de estudiantes, fondos y apoyos para la revitalización lingüística y cultural, entre otros. Por lo mismo, no es adecuado entenderlos como privilegios⁴, sino como políticas diferenciales que en algo se

4 En la década del 2000, Saiz, Rapimán y Mladinic (2008) seña-

proponen reparar el papel histórico del Estado como agente homogeneizador y vulnerador de derechos colectivos esenciales para las comunidades indígenas, como lo son la lengua, la cultura y el territorio. Políticas que por sí mismas, sin embargo, no logran modificar las estructuras materiales y simbólicas que sustentan dichas desigualdades.

De este modo, es clave que en el ámbito de la docencia universitaria, desde un enfoque intercultural, se incorporen en el análisis la consideración crítica de dichas asimetrías y jerarquizaciones en el abordaje de los conocimientos, lenguas y prácticas de los pueblos originarios, así como en la comprensión de los procesos de (des)identificación étnica. Esto es condición previa respecto a las acciones que puedan desplegarse para avanzar en generar condiciones de un diálogo intercultural que aspire a ser simétrico, así como para la formación y desempeño profesional en contextos de diversidad cultural, propios de la región.

Por otra parte, cabe insistir que el principio de igualdad no se refiere aquí a homogeneización, tampoco a un trato que, aunque a veces bien intencionado, borre las diferencias propias, en este caso culturales y personales. No se trata, como suele decirse, de “hacer diferencias entre el estudiantado”, sino estar abierto a observar sus diferencias para evitar reproducir desigualdades. Como lo formula Bourdieu (1966), “la indiferencia hacia las diferencias, transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje” (p.340).

Estas desigualdades, por tanto, requieren tenerse en cuenta en la docencia y en el abordaje respecto de las relaciones entre actores, culturas, sistemas de conocimientos, prácticas y entre lenguas, toda vez que se incorporen directa o indirectamente en la

lan la emergencia del estereotipo “injustamente privilegiados” presentes en estudiantes universitarios respecto de pueblos originarios, asociados a las políticas afirmativas.

docencia o se aluda a ellas en función de contextos de desarrollo profesional.

Algunas implicancias que aquí se pueden destacar para desarrollar en la docencia universitaria, son:

- Conocer procesos y contextos sociohistóricos de asimetrías y subordinación etnorracial, con énfasis en la región donde se emplaza la institución.
- Comprensión del racismo y sus diversas expresiones en la educación superior, en contexto mapuche williche.
- Distinguir en la acción educativa entre pertinencia cultural y lingüística, y desigualdades socioeconómicas y de género, así como sus interconexiones.
- Conocimiento y consideración de asimetrías entre sistemas de conocimiento y lenguas, así como sus efectos (credibilidad, prestigio, (dis)continuidad, entre otros aspectos).

2. Diferencia: reconocimiento e identidad

El derecho a ser reconocido como diferente, como señala Taylor (2009), tiene una base normativa que le da sustento, la cual refiere a la igualdad de derechos o el derecho a tener derechos. Solo si existe el reconocimiento de la igualdad en derecho y dignidad, puede surgir el reconocimiento de la diferencia de un otro legítimo. El derecho a la diferencia es la base del reconocimiento que alude a las identidades como dimensión que expande la justicia social complementando la justicia distributiva (o redistribución de bienes) con la llamada justicia cultural (Fraser, 2008).

La diferencia se refiere a las particularidades que constituyen la diversidad de personas y grupos humanos. La diferencia requiere demarcar, por tanto, una frontera entre un adentro y un afuera, un “nosotros y unos otros”. La diferencia es de carácter relacional

y puede ser definida de manera distinta, según la posición de quien la defina, sean actores con mayor o menor poder, sea desde dentro del grupo o desde afuera del mismo.

Por ejemplo, entre varias otras, la categoría de *indígena* es una definición colonial externa y que hoy parece ineludible en su uso institucional y cotidiano, pero que siempre admite su revisión respecto de sus connotaciones subordinantes. Ello en contraste con las propias narrativas de los pueblos originarios, las que evolucionan en función de su proyecto y las dinámicas de relación con la sociedad hegemónica.

La diferencia como identidad étnica está asociada a las autoadscripciones y adscripciones externas, ambas pueden ser convergentes, o no coincidir (Barth, 1976). Por su parte como señala Wacquant (2024), la etnicidad cuando es considerada como autoadscripción nos remite a un plano horizontal de identificaciones entre diferencias, mientras que cuando dicha etnicidad está racializada (asignación naturalizada e inferiorizada de identidad racial) las identidades se proyectan en la dimensión vertical de la desigualdad.

Es aquí donde cabe referirnos a la noción de otredad para considerar un acercamiento respetuoso a esta diferencia y un reconocimiento recíproco. Desde una perspectiva ética la otredad o alteridad, cuando no es encubierta o negada, refiere a una experiencia primaria de una exterioridad, distinta y autónoma, respecto del sí mismo y lo propio (Dussel, 1977). En el plano cultural, la otredad implicará aceptar y estar abierto a una diferencia que en algunos aspectos será irreductible a las categorías o formas que desde nuestros propios marcos culturales y existenciales tenemos para aproximarnos a ella. En este sentido, es que se pone énfasis en que la interculturalidad no aspira a una especie de síntesis entre culturas en la que se superen las diferencias culturales (Argueta, 2016), pero sí a una exploración de posibilidades de intercambio, intercomprensión y formas a veces insospechadas de complementariedad.

Este reconocimiento y aceptación de la otredad, en el plano epistémico, por ejemplo, refiere a reconocer la existencia de otros principios y formas de producción, reproducción, validez y rigor de conocimientos en las culturas de los pueblos originarios, respecto del conocimiento que se sustenta en la epistemología científico tecnológica (Olivé, 2009) de las distintas disciplinas que se enseñan y cultivan en la universidad.

Por su parte, es importante que, en esta diferencia, como demarcación, sean los propios actores y desde sus propias narrativas de identidad quienes la definen para sí, tanto colectiva como individualmente, y estas no sean impuestas o consideradas de forma estática a partir de estereotipos o reducida a su folcklorización. Cabe señalar que, con más o menos intensidad y dependiendo del contexto, las identidades, como pertenencias son múltiples y están distribuidas, donde puede(n) predominar una(s) sobre otra(s) en determinadas situaciones (Giménez, 2010).

Yendo a nuestro contexto, en el marco de los procesos de reconfiguración identitaria, producto de la colonización antes descritos (las migraciones campo ciudad; la discontinuidad de la transmisión intergeneracional y la fuerte presencia de la evangelización), es preciso considerar que tanto a nivel individual como colectivo se dan situaciones y momentos variables respecto de la forma de (re)vinculación y sentido de pertenencia, así como formas distintas de configurar esa identidad y del ser mapuche williche, en este caso.

Las identidades del estudiantado, de acuerdo con su historia personal y familiar, pueden así estar, en el momento actual, dormidas o activadas (Bradley, 1997 en Giménez, 2010) en un proceso de “despertar” o revinculación; de autoafirmación y distancia crítica; o bien, con un sentido de pertenencia arraigado y biográficamente continuo. Asimismo, la manifestación de la identidad puede darse de maneras visibles o menos visibles, con expresiones más tradicionales, urbanas o sincréticas. A nivel personal, esa ex-

presión identitaria podría estar vinculada a otras identidades no étnicamente circunscritas, de carácter generacional, de género, estamentarias, de habitus profesional en formación, entre otras, las que se actualizan con más o menos énfasis conforme el contexto y situación. A nivel colectivo, cabe reconocer las variantes culturales y lingüísticas de las parcialidades territoriales del pueblo nación mapuche, que configuran un modo particular de identidad.

El reconocimiento de la diferencia, la identidad étnica y cultural, así como la lealtad lingüística, resultan importantes tanto para la autoafirmación, como para la mantención de la diversidad cultural entendida como un valor, por tanto, es una tarea generar oportunidades para su expresión y fortalecimiento en la educación. Sin embargo, esto no implica olvidar las posibilidades de intercambio e interaprendizaje, asociado al enriquecimiento mutuo que conlleva la noción de diversidad. Así tenemos que la diferencia se atiende en la idea de pertinencia cultural de la acción educativa, mientras que la diversidad resalta además la necesidad de convivencia, interacción y participación.

Algunas implicancias que aquí se pueden destacar para desarrollar en la docencia universitaria, son:

- Aperturarse a la otredad cultural presente en el territorio y la universidad.
- Distinguir y no reproducir formas de estereotipación o representaciones degradadas de los pueblos indígenas.
- Favorecer los procesos de fortalecimiento cultural, lingüístico e identitario y sus expresiones, permitiendo y respetando las narrativas propias.
- Visibilizar conocimientos, prácticas y lenguas indígenas, además de distinguir algunas de sus principales características particulares.

3. Diversidad: diálogo, convivencia e interacción positiva

Como señala Dietz (2012), desde los años noventa la interculturalidad se tematiza, discute y problematiza principalmente en torno a la noción de diversidad, en particular la diversidad cultural. La diversidad es un hecho y refiere a la heterogeneidad y multiplicidad de diferencias que constituyen la variabilidad del género humano. La noción de diversidad conlleva por una parte una connotación intrínsecamente positiva asociada a la idea de riqueza y complejidad, y como adjetivación confiere un valor sea que se aplique a la diversidad individual, sexual, de género, cultural, disciplinaria o paradigmáticamente hablando a la biodiversidad.

De hecho, como destaca Dietz (2012), existe un paralelo importante entre la biodiversidad y la diversidad cultural⁵, en cuanto a su valoración normativa, como se señala en la declaración universal de la diversidad cultural de UNESCO. En relación con ello, la biodiversidad como modelo implica que más allá de la mera coexistencia de diferencias, a esta le subyace una interacción positiva, deseable, en este caso, entre culturas, saberes, prácticas y actores, y que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra; por lo tanto, las múltiples fuentes de diversidad no son jerarquizables.

Esta dimensión interactiva y compleja es la que recoge un enfoque intercultural a partir de las posibilidades de intercambios, convivencia y diálogo intercultural, entre saberes, prácticas y actores. En este sentido, y nuevamente en referencia a la biodiver-

5 Por otra parte, la profunda interrelación evolutiva entre diversidad biológica y diversidad cultural se ha venido abordando en un emergente campo interdisciplinario en las ciencias, denominado “diversidad biocultural”, el cual en la última década ha sido adoptado por Unesco (Toledo, Barrera Bassols y Boege, 2019). Al respecto, los pueblos originarios y sus culturas han probado ser esenciales para la conservación de la biodiversidad, puesto que, aunque sus territorios tradicionales constituyen el 22% de la superficie terrestre, estos albergan el 80 % de la biodiversidad del planeta (FAO, 2019).

sidad, desde “la epistemología del sur” se ha planteado la noción de *ecologías, en particular ecologías de reconocimiento, y la ecología de saberes.*, que se puede entender desde la justicia y el pluralismo epistémico como el “encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas (...)” (Santos 2019, p. 346). Esta última se relaciona con la noción de “diálogo de saberes”, la cual reconoce sus bases en la tradición latinoamericana de la educación popular y la dialógica de Paulo Freire, así como los fundamentos de la investigación acción participativa de Fals Borda en la década de los 70. Esta fue acuñada en el marco del pensamiento ambiental, desde el reconocimiento de la necesidad de conocer, aprender y comprender de y con el otro (racionalidades indígenas y campesinas) sin pretender “traducir ‘lo otro’ en términos de lo mismo” (Leff, 2004, p. 9). Ambas propuestas afines implican la capacidad de asumir la incompletitud de toda cultura y conocimiento y, por tanto, la justificación de un diálogo, el que, sin embargo, para ser más que una apelación retórica debe asumir como condición las desigualdades y reconocer las diferencia entre quienes dialogan.

Por su parte, en el plano de las relaciones entre actores (individuales y colectivos) en contextos educativos, surge la cuestión de la convivencia en la diversidad. Esto implica el desafío sobre cómo abordar de forma adecuada las relaciones y potenciales conflictos cotidianos desde una interpretación crítica respecto de estereotipos, prejuicios y prácticas de discriminación comunes en la sociedad, para evitar que se reproduzcan en la universidad. Este examen, que incluye las propias representaciones, el lenguaje y los discursos, puede valerse de la reflexión crítica y la interacción que ponga como eje la experiencia práctica de aprendizaje en un marco pedagógico para movilizar recursos personales y colectivos orientados a la cohesión y respeto (Essomba, 2007). La diversidad y la democracia como forma de organizar su convivencia, reclaman la participación en la toma de decisiones respecto de los asuntos

que atañen a las comunidades, como una dimensión de la justicia social (Tubino y Flores, 2020). Desde la educación inclusiva, la participación en los procesos de aprendizaje, se convierte en un resultado de la diversidad organizada como un recurso (Booth y Ainscow, 2012). Por otra parte, la contribución de dicha diversidad a los procesos de aprendizaje ha sido destacada en los planos cognitivos y actitudinales (Bowman, 2011)

Algunas implicancias que se incardinan en este eje son las siguientes:

- Reconocer la diversidad cultural existente como un recurso y su contribución a la formación.
- Propiciar el diálogo de saberes presentes en el territorio y el aprendizaje recíproco.
- Generar espacios o ambientes favorables para el diálogo y la participación a partir de experiencias y perspectivas culturales distintas, con énfasis en las presentes en el territorio.
- Favorecer el vínculo con la diversidad en la experiencia formativa.
- Interrumpir y analizar críticamente prejuicios, estereotipos, discriminación y formas de racismo en contextos de interacción.

Estos tres ejes conceptuales constitutivos de la interculturalidad han sido expuestos de manera sucinta con el fin de considerar un enfoque que permita orientar la organización de estrategias más concretas para las prácticas docentes. No obstante, en el marco de esta propuesta, se plantea como desafío central reflexionar sobre cómo dichas prácticas pueden relacionarse con los conocimientos no académicos presentes en el territorio, especialmente aquellos pertenecientes a los pueblos originarios.

El pluralismo epistemológico

Antes de considerar la incorporación de conocimientos desde los ejes planteados anteriormente, resulta necesario abordar la cuestión de cómo aproximarse a los conocimientos de los pueblos originarios en relación a sus características y qué habría que tener en cuenta para ello. Esto nos lleva al pluralismo epistemológico como un marco orientador, sobre todo, para entendernos con la dimensión de su diferencia.

Para efectos de lo aquí propuesto, consideramos los siguientes criterios, recogidos de la literatura y que orientaron un acercamiento previo a este trabajo (DPO, 2025): a) los criterios propios de validez respecto de la adecuación y corrección en la producción, aplicación y reproducción del conocimiento; b) el carácter integral de los sistemas de conocimiento entre las dimensiones valorativas, afectivas y cognoscitivas; y c) la relación con los saberes y saberes haceres con la dimensión práctica y contextual (no exclusiva).

Como señalan Pérez y Argueta (2022), actualmente existe una creciente valoración de los conocimientos llamados tradicionales -dentro de ellos, los pertenecientes a pueblos originarios- que señalan su contribución y valor, en instrumentos de protección internacionales y nacionales. “Sin embargo, en la mayoría de las políticas educativas y de desarrollo aún imperan los mecanismos con que se reproduce la subalternidad de estos pueblos y sus conocimientos” (p. 4). Uno de estos mecanismos sería la negación del estatus epistemológico y su consideración a partir de dicotomías que los deslegitima por su carácter no científico; esto es, por su naturaleza puramente empírica, los que precisan ser integrados y explicados desde la matriz epistémica científico-tecnológica. Mecanismos desde los cuales se justifican, así mismo, prácticas de apropiación ilegítimas (Olivé, 2009).

Una primera cuestión entonces es partir considerando que los conocimientos de los pueblos originarios son, ante todo, conoci-

mientos (Balladares y Olivé, 2015). Esta afirmación se sostiene a partir del pluralismo epistemológico. Esta es una perspectiva que se distancia de la pretensión “absolutista” de una epistemología única o general que reconoce una sola forma correcta de conocer y un conjunto único de criterios para evaluar dicha pretensión de conocer. Esta última ha sido la dominante en la racionalidad moderna occidental y un pilar en el que se ha sustentado el colonialismo. Por otra parte, el pluralismo epistemológico se distancia del relativismo radical, el que sobre esta crítica deriva la imposibilidad de establecer un diálogo racional entre diferentes tradiciones de conocimiento y pretensiones de saber (Olivé, 2009).

Desde la propuesta de León Olivé (2009), el pluralismo epistemológico requiere una epistemología pluralista, que, desde una perspectiva pragmatista y contextual, asume la tarea del análisis crítico de la diversidad de prácticas epistémicas. Así, los diferentes conocimientos (científicos y tradicionales) son entendidos como *prácticas epistémicas* mediante las cuales se genera, aplica, transmite y evalúan distintas formas de conocimiento.

Asimismo, de acuerdo con Olivé (2009), las prácticas epistémicas, están conformadas por: a) agentes con competencias que interactúan entre sí y con un medio; b) recursos y materialidades de los que se valen; c) un medio del que forman parte; d) acciones y rutinas (observar, analizar, manipular); e) fines, representaciones y cosmologías que orientan las acciones; y d) una estructura axiológica (normas, reglas y valores) que constituye sus estándares o criterios de validez propios. Mediante esta última (estructura axiológica), se valoran la corrección y adecuación de representaciones, fines, acciones y resultados, de acuerdo con el medio del que forman parte (Olivé, 2009). Para graficar, podríamos decir que, para determinadas perspectivas científicas en tanto práctica, la objetividad es un valor epistémico que requiere determinadas normas y procedimientos a seguir que aseguren un estándar; por otra parte, determinadas prácticas de conocimientos de pueblos

indígenas responden a valores tales como el balance o la interdependencia, y requieren del cumplimiento de determinadas normas y reglas de procedimiento- técnicos y discursivo gestuales (Gashé, 2008a)- a seguir para su mantención o restitución y lograr el propósito de la práctica (sanar, p ej.). Ambos tipos de valores y criterios de validación correspondientes, se basan en representaciones y cosmologías diferentes, y que a su vez implican formas de identificación y relación distintas con lo que llamamos en la tradición occidental naturaleza (Descola, 2012).

La tesis central de Olivé (2009), es que la diversidad axiológica de las prácticas cognitivas surge de la naturaleza misma de estas prácticas, que se desarrollan en contextos culturales diversos. Por lo tanto, los conocimientos se evalúan en función de las prácticas epistémicas que los generan y aplican, así como del medio cultural en el que se desarrollan. Esto implica entender que los criterios de validez y validación del conocimiento están determinados por su contexto cultural y social (Olivé, 2009).

Lo anterior es importante, ya que nos previene de aplicar criterios para legitimar o desacreditar determinados conocimientos y prácticas, desde un sistema de conocimiento diferente. Antes que eso, nos orienta a reconocer la especificidad de cada práctica epistémica respecto del medio en que se ha desarrollado, su valor en tanto tal. Ello no impide la posibilidad de comunicación; por el contrario, constituye un criterio esencial a la hora de aproximarnos y buscar incorporar en algún grado (aunque de manera decisiva) conocimientos de los pueblos indígenas en la universidad y en la docencia en particular.

De esta forma, al concebir el conocimiento como actividad social situada en un contexto cultural y anclada a normas, valores y una racionalidad respectiva, se busca evitar formas impropias de descripción, sistematización y enseñanza de los conocimientos tradicionales y de pueblos originarios, los cuales no pocas veces han sido analizados abstrayéndose respecto de sus contextos de

producción, reproducción y aplicación (Gashé, 2008b). Así, un aspecto importante a la hora de considerar un acercamiento a estos conocimientos es su carácter contextualizado en tanto saber-hacer. De aquí el vínculo con perspectivas socio constructivistas detrás de algunos modelos educativos institucionales es congruente.

Por otra parte, resulta especialmente relevante el carácter integral u holístico de los conocimientos de los pueblos originarios. Este se expresa como un cuerpo unitario de elementos muy articulados entre sí (en general y en cada ámbito de práctica), y en el que las dimensiones valorativa, afectiva y cognoscitiva se encuentran profundamente relacionadas, siendo una cualidad distintiva (Rosa, 2021).

En términos educativos, lo anterior tiene implicancias y desafíos para las instituciones educativas, tanto respecto de la forma en cómo se abordan los contenidos referidos a conocimientos de pueblos originarios, como de los formatos y agentes de enseñanza y aprendizaje involucrados.

En síntesis, es importante que estas características no se pasen por alto cuando se trate de acciones que buscan incorporar los conocimientos de los pueblos originarios en instituciones educativas. En este sentido, más allá de métodos o recetas, dicha tarea habría de plantearse en su dimensión epistemológica, es decir, que “sólo una comprensión de las estructuras, principios y métodos que están a la base de los saberes tradicionales de los pueblos indígenas, permiten orientar adecuadamente su incorporación en prácticas formativas” (Rosa, 2021, p.21).

Hasta aquí podríamos concluir que la concepción del conocimiento como un proceso de una práctica social conecta con la noción más amplia de saber (que hace parte de la experiencia, la esfera valórica y afectiva); permite alertar sobre la sustancialización del conocimiento (algo que está depositado en alguien o algo), asociado a ciertas miradas patrimonialistas y a un individualismo metodológico. A la vez, ayuda a situarse en un marco conceptual

y en un plano epistémico que no jerarquiza dicotómicamente, de antemano, formas de conocimiento; e incorpora en su descripción sus propios criterios de validez y validación, de acuerdo con su estructura axiológica.

Estas características del conocimiento consideradas desde el pluralismo epistemológico, favorecen la comprensión de la *diferencia* en tanto otredad epistémica, a la vez que, respecto del eje de la desigualdad, contribuyen a su legitimación en contextos de asimetría y desacreditación, producto de la historia colonial. Asimismo, disponen mejor a un abordaje en términos de *diversidad*, orientada a la exploración de posibilidades de colaboración, diálogo e interconocimiento. Esto se recoge en la misma propuesta de Olivé (2011): transitar hacia “sociedades de conocimientos”, caracterizadas por la equidad epistémica y aprovechamiento social de las múltiples formas de conocimiento disponibles para la solución de problemas comunes.

En la siguiente sección, se busca proponer lineamientos generales para articular estos tres ejes (desigualdad, diferencia y diversidad) con la incorporación de conocimientos indígenas desde la docencia, considerando tres momentos para ello.

Criterios para vincular conocimientos de pueblos originarios en la docencia

A partir de lo anterior, entonces, la pregunta que queremos avanzar en responder es ¿qué criterios pueden orientar la incorporación de conocimientos de los pueblos originarios en la docencia, desde un enfoque intercultural y el pluralismo epistemológico? Sin duda que ello requiere de una serie condiciones relacionadas con las disposiciones y competencias docentes; metodologías apropiadas; la apertura de las universidades a los agentes portadores de dichos saberes; una vinculación al contexto en que se desarrollan

las prácticas de conocimiento; estrategias pertinentes de sistematización de conocimientos, entre otros aspectos ampliamente descritos en la bibliografía, y que por su ausencia muchas veces resultan en los principales obstáculos para incorporar un enfoque intercultural en las IES (Mato, 2023), suponiendo un compromiso y una política institucional para ello.

Sin entrar específicamente en el plano curricular, buscamos aportar con algunos criterios para la docencia, considerando los tres vectores que recoge el concepto de interculturalidad que expusimos previamente y las oportunidades de incorporación de los conocimientos de los pueblos originarios desde allí. Entendemos que estos pueden ser criterios para orientar inicialmente una lectura del currículum de la asignatura correspondiente. No obstante la oportunidad, profundidad o intensidad de incorporación de conocimientos de pueblos originarios (en particular del mapuche williche kimün) estará en relación con la naturaleza de cada asignatura y línea formativa. De cualquier forma, se considera deseable que, además de los docentes de asignaturas que por sus disciplinas o temáticas se puedan vincular a dichos conocimientos, también puedan hacerlo en aquellas cuyas competencias requieren el desarrollo de capacidades de análisis crítico y estrategias de intervención en la realidad local/regional con una perspectiva de pertinencia territorial.

De esta forma y como se refiere en la tabla 1, para cada eje identificamos un propósito general y una serie de acciones más específicas implicadas.

Tabla N°1: Relación entre ejes, propósitos y acciones

Eje	Propósitos	Acciones
Desigualdad	Visibilización de conocimientos de PO en contextos de asimetría.	-Identificar conocimientos del mapuche williche kimün, en relación con contenidos/tópicos o resultados de aprendizaje de la asignatura. -Conocer las condiciones históricas de asimetrías respecto de los sistemas de conocimiento mapuche williche y académico, con énfasis en la disciplina o foco que se está abordando. -Reconocer y cuestionar sesgos, prejuicios, estereotipos, formas de exclusión y descalificación de conocimientos de pueblos originarios, relacionados con el foco abordado.
Diferencia	Comprensión de características propias de los conocimientos PP.OO.	-Conocer cuál es la concepción cultural mapuche williche sobre el foco de estudio/saber en relación con la asignatura/disciplina. -Indagar en la vinculación del saber en relación con principios, normas y criterios de validez del mapuche kimün y su visión de mundo (dimensión epistemológica).
Diversidad	Identificar y avanzar en formas de interacción y diálogo entre saberes	-Analizar formas de complementariedad, aportes de diferentes tipos de conocimientos PO a problemáticas comunes que aborda la profesión/disciplina, hasta aspectos más difíciles de conciliar. -Identificar posibilidades de aprendizajes recíprocos

A continuación, describimos sucintamente esta secuencia y algunas preguntas orientadoras para operativizar cada eje.

i. Visibilización de conocimientos de PP.OO. en contexto de asimetría

Visibilizar los conocimientos de pueblos originarios busca contrarrestar la histórica invisibilización de los mismos y que es uno de los mecanismos en que se expresa la desigualdad e injusticia epistémica. La identificación de los mismos requiere situarlos tanto en su propio contexto a la vez que, indisociablemente, en las relaciones de tensión y de subordinación con los saberes y poderes hegemónicos y académicos (Dietz, 2022). Por lo tanto, se plantean dos acciones conectadas: a) identificar su oportunidad y presencia en el currículum (o en una experiencia de aprendizaje) a partir de un tópico o problema relevado en la asignatura; y b) reflexionar sobre el contexto de subordinación en el que se han desenvuelto, a fin de evitar reproducir sesgos, estereotipos e imaginarios descalificadores sobre los conocimientos; a la vez que avanzar en contribuir a la valoración y credibilidad de estos, con foco en la disciplina y profesión.

a) Identificación

Para ello, a modo de diagnóstico, cabría abordar las siguientes preguntas: ¿de qué manera se ven involucrados, en los temas o contenidos abordados en la asignatura, las comunidades mapuche williche en el territorio? ¿Qué otras formas de entender e intervenir la realidad o fenómeno que se está estudiando y que se pueda atribuir a conocimientos de pueblos originarios existen en el territorio? ¿Qué identificación, cercanía y/o experiencia tiene el estudiantado en relación con los conocimientos del pueblo mapuche williche en general y respecto del tópico abordado en la asignatura?

Para abordar estas respuestas, es preciso una reflexión general que integre un análisis del contexto y sus problemáticas, los sa-

beres del programa y de los conocimientos del estudiantado. Ello será de aporte para profundizar y avanzar hacia una colaboración con kimche/sabios del territorio y docentes de asignaturas afines. Una entrada posible es identificar algunos saberes conceptuales e interrogar respecto de su relación con prácticas y conocimientos mapuche williche presentes en el territorio. Se plantean algunos criterios para ello:

1. *En relación a la presencia de saberes-haceres:* relacionarlos con prácticas o saberes-haceres de PPOO presentes en el territorio.
2. *En base a problemáticas territoriales:* relevarlas en el ámbito de estudio o el territorio que involucren a los pueblos originarios.
3. *Potencialidad amplitud/profundidad:* privilegiar uno o más saberes conceptuales en función de su potencial para articular los demás saberes o, a partir del mismo, profundizar en el conocimiento de pueblos originarios.

Otra consideración es indagar con todo el estudiantado de forma inductiva sobre saberes y prácticas que estén relacionadas con los tópicos de estudio a partir de la experiencia personal y familiar, o adquirido por otras vías. Cabe señalar que algunos de estos conocimientos y prácticas pueden ser compartidos entre comunidades indígenas y campesinos, o formar parte del sustrato de la cultura urbano popular; por tanto, no es preciso forzar su distinción (conocimientos locales y de pueblos indígenas).

Este conocimiento previo no debiera, por otra parte, quedarse solo como un primer paso o enlace para transitar al conocimiento científico-técnico o curricular, y luego olvidarlo: requiere -en cierto grado- ser abordado en sí mismo, en tanto conocimiento. Se sugiere que a partir de esta indagación de ambas preguntas, se identifiquen oportunidades de encuentro entre el currículum y los conocimientos de pueblos originarios.

b) Asimetrías y los conocimientos PP.OO.

Se plantea poder reflexionar al respecto a partir de las siguientes preguntas: ¿qué estatus y representación dominante existe respecto del conocimiento mapuche williche en relación al tópico de estudio o problemática? ¿A qué se deben estas representaciones? ¿Cuáles son nuestras propias representaciones al respecto? ¿Qué papel han jugado las relaciones históricas de subordinación entre sociedad chilena y el pueblo mapuche williche en cuanto a la presencia y estatus de los conocimientos? ¿Qué efectos ha generado lo anterior en los sistemas de conocimiento de pueblos originarios (lealtad, silencios, desuso, pérdida parcial, entre otros)? ¿Cómo se han configurado los conocimientos de pueblos originarios? ¿Cuáles son los aportes o contribución de los conocimientos indígenas respecto del foco o problema de estudio?

ii. Comprensión de características propias de los conocimientos de pueblos originarios

Esto supone avanzar hacia el relevo de las características propias de dichos conocimientos lo que requiere situarlos en su contexto propio de significación y validez, de modo de poner en valor su diferencia y especificidad.

Lo referido en la sección anterior en el marco del pluralismo epistemológico y los criterios a considerar sobre los conocimientos de pueblos originarios, resulta adecuado para ahondar en los siguientes aspectos: a) los criterios propios de validez sobre la adecuación y corrección en la producción, aplicación y reproducción del conocimiento; b) el carácter integral de los sistemas de conocimiento entre las dimensiones valorativas, afectivas y cognoscitivas; y c) la relación con los saberes y saberes haceres con la dimensión práctica y contextual.

Algunas preguntas orientadoras a este respecto pueden ser:

¿Cuál es la comprensión cultural del tópico/saber/problema de indagación, desde la cultura mapuche williche? ¿Cuáles son los fines, representaciones y principios implicados en estas prácticas de conocimiento? ¿Cuáles son las normas, valores y criterios que le dan validez a los conocimientos desde la perspectiva mapuche williche?

Este conjunto de preguntas se orienta a examinar las representaciones, explicaciones o significaciones culturales relacionadas al tópico abordado, así como sus características en el plano epistemológico. Tal aproximación se fundamenta en lo expuesto en la sección anterior, particularmente en lo relativo a los principios que sustentan dicha comprensión, las prácticas que la materializan y las normas y valores que operan como criterios de adecuación y validez del saber-hacer en cuestión. De igual modo, es importante reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿quiénes están en condiciones de responder/aportar a las preguntas mencionadas? y ¿en qué condiciones?

A modo de ejemplo, a partir de la identificación de determinados saberes-haceres o prácticas (agrícolas, medicinales, entre otras) vinculadas a un tópico de estudio, es posible considerar los principios que subyacen y las orientan (complementariedad de opuestos, correspondencia, *etc.*), junto con la serie de normas y valores que están asociados a la validez de este conocimiento como saber-hacer (propios de la práctica específica y del *as mapu*). Estas pautas de acción, organizadas -por ejemplo- según los ciclos naturales, constituyen normas y metodologías basadas en principios que presuponen una estructura particular del mundo (ontología) y una manera de relacionarse (saber-hacer) coherente con ella; y que forman parte integral de la comprensión cultural del fenómeno o tópico en cuestión (DPO, 2025).

iii. Identificación de formas de interacción y diálogo entre saberes

En sintonía con el concepto de diversidad y su carácter interactivo en lo referido a los conocimientos, se plantea aquí la necesidad de ensayar formas de interacción que favorezcan el diálogo de saberes (y de actores). Dicho diálogo está intrínsecamente relacionado con los dos momentos previos y depende de ellos para su pleno desarrollo.

Al respecto, es preciso reconocer la validez de los conocimientos de pueblos originarios, sustentada en el pluralismo epistemológico. Dicho reconocimiento supone, además, comprender que ningún conocimiento abarca la totalidad de lo que se conoce y que, por tanto, cada uno implica una zona de desconocimiento. Esta condición de incompletud de las culturas y saberes justifica la apertura y posibilidad a aprender en diálogo con otros sistemas de conocimiento. Desde allí que un aspecto relevante sea la capacidad de auto interrogarse sobre las posibilidades, ignorancias y límites del propio conocimiento, en contraste con el saber de otros. Así, el resultado de este ejercicio apunta también a una síntesis, una transformación o una apropiación creativa de cada saber/interlocutor, para sí mismo y dentro de su propio ámbito (Argueta, 2016).

Junto con lo anterior, se propone relevar preocupaciones o problemáticas que resulten convergentes, pero que puedan tener comprensiones y respuestas diferentes, complementarias o alternativas. Luego, si es posible, avanzar en la identificación de ámbitos más difíciles de conciliar. Así como en los anteriores, es de suma importancia en este momento asegurar la participación activa de portadores(as) del conocimiento de pueblos originarios (kimche/sabios, por ejemplo), puesto que no puede existir un verdadero diálogo sin la presencia de quienes lo portan y de sus lenguas en que este conocimiento puede expresarse (Dietz, 2022). Por otra

parte, es clave también pensar y reconocer las oportunidades de aprendizaje (interaprendizajes) que genera la experiencia de diálogo entre y para los distintos saberes y actores involucrados (docente-estudiante-kimche).

Los siguientes pasos pueden orientar la identificación de posibles interacciones:

- Análisis de formas de complementariedad, aportes de diferentes tipos de conocimientos de PPOO a problemáticas comunes que aborda la profesión/disciplina, hasta aspectos más difíciles de conciliar o que entran en tensión.
- Posibilidades de inter-aprendizaje (docente-estudiante, desaprender-descentrarse, acreditar conocimientos PPOO).

A lo anterior, se suma esta propuesta de interrogantes, considerando una perspectiva situada y en relación a los conocimientos de PPOO visibilizados: ¿cuál es el tema, problemática o preocupación común (o equivalente) que subyace a la vinculación propuesta entre ambos tipos de saberes? ¿Qué aspectos o dimensiones relevantes no está “viendo” o tomando en cuenta la disciplina/profesión a partir de los saberes abordados (que puedan ser sugeridos en contraste con el conocimiento de PPOO)? ¿Cómo podrían complementarse con los conocimientos de PPOO? ¿Qué aspectos de los saberes que estoy trabajando en mi asignatura son más complejos de complementar? ¿Cómo puede el estudiantado integrar estas diferentes formas de conocimiento en su aprendizaje y práctica profesional? ¿Qué aprendizajes recíprocos podemos identificar?

Cabe señalar que estas preguntas pueden ser respondidas (y también precisadas) tanto por el o la docente como para las y los estudiantes, durante el desarrollo de una actividad curricular, o bien, una vez finalizada. Otra consideración puede ser la modalidad prevista para la vinculación entre saberes, tomando en cuenta

el carácter situado del aprendizaje. En este sentido, resulta crucial identificar el interés: sea este comprender y/o aportar a la solución de una problemática.

A modo de cierre

Con lo dicho hasta aquí, hemos querido contribuir a la idea de abordar conjuntamente los ejes conceptuales de la desigualdad, la diferencia y la diversidad para avanzar en instrumentar un enfoque intercultural en una universidad convencional, desde una perspectiva crítica. En términos generales, estos pueden verse como coordenadas para informar y articular coherentemente el conjunto de acciones, propósitos y principios declarados en esa dirección. En el contexto institucional, estos propósitos y acciones pueden, por su naturaleza, privilegiar alguno de estos ejes (acciones afirmativas, fortalecimiento identitario, desarrollo de competencias interculturales, entre otros). Sin embargo, entendemos que es conveniente atender a su interreferencia al interior de las distintas líneas de acción que se emprendan y entre las mismas, a fin de promover su coherencia contextual y su potencial transformador.

En el ámbito de la docencia, este abordaje resulta consistente con el ejercicio de los derechos de los pueblos originarios, atendiendo a las demandas territoriales y a la alta composición indígena del estudiantado, en el caso de nuestra universidad. Lo mismo para los fines de transversalización de un enfoque intercultural que busca una formación con pertinencia cultural y territorial, a la vez que combatir las múltiples formas de racismo. Cuestión, esta última, de la mayor importancia en un contexto político y cultural internacional que hoy se ha vuelto favorable incluso a quienes reivindican sus prejuicios raciales.

En esta línea, la búsqueda de incorporación de conocimientos de los pueblos indígenas es una forma de ejercicio de los derechos

culturales y un aporte sustantivo al quehacer universitario, como un recurso valioso que contribuye a la formación de todo el estudiantado. En relación con ello, los tres momentos antes presentados para su incorporación desde la docencia, son una forma de identificar y organizar acciones que pongan en juego las relaciones de desigualdad, diferencia y diversidad, de manera secuencial (aunque no discreta) y con distintos alcances, dependiendo del contexto o situación. En este sentido, podría considerarse la potencialidad de lo planteado, en relación al propósito de aportar congruencia con la perspectiva asumida y sistematicidad en orientar la práctica en un contexto institucional. Sin duda, se precisa un mayor nivel de desarrollo y concreción que permita evaluar su fecundidad y factibilidad.

Al respecto, dentro de los principales desafíos y obstáculos que se presentan, quisiéramos destacar, en particular, el referido a las rigideces del sistema universitario que dificultan la incorporación formal y en condiciones de igualdad de kimche/sabios en la formación y otras acciones, siendo la mayor de las veces en que se logra de manera puntual. De tal modo, parece más fácil imaginar que antes ingresen a la universidad los conocimientos de los pueblos indígenas que sus portadores(as) calificados(as). Este aspecto es de suma importancia si consideramos que buena parte de docentes y académicos(as) sin una aproximación previa, más que su interés, están probablemente en dificultad de identificar dichos saberes, por no decir aproximarse a sus características específicas. Situación que se complejiza en contextos en que estos saberes están en proceso de emergencia y de recomposición desde los propios actores.

Las políticas institucionales de las IES que buscan promover tanto los derechos como la incorporación de un enfoque intercultural, resultan un marco de oportunidad de gran relevancia, sobre todo, si tienen interlocución a nivel estratégico, como es el caso que aquí referimos. En este contexto, la relación con los princi-

prios, lineamientos institucionales y el modelo formativo, hacen más probable proyectar acciones articuladas y sostenibles, con lo cual este trabajo busca aportar, en particular para la formación en la docencia universitaria.

Referencias

- Aguado Odina, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167–182). Badajoz: Abecedario.
- Antileo Baeza, E. (2013). Políticas indígenas, multiculturalismo y enfoque estatal indígena urbano. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 133–159.
- Argueta, A. (2016). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Integra Educativa*, 5(3).
- Balladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61–101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003
- Barth, F. (Ed.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (Comps.). (2004). *Constructores de otredad: Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325–347. https://www.persee.fr/doc/rf-soc_0035-2969_1966_num_7_3_2934

- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29–68. <https://doi.org/10.3102/0034654310383047>
- Cerón-Anaya, H. (2025). Por una economía política racializada: Élite, blancura y capitalismo. En H.-J. Burchardt y I. Lungo Rodríguez (Coords.), *Navegar la desigualdad: Riqueza y desarrollo en América Latina*.
- Consortio Intercultural. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Cumes, A. (2007). Discurso intercultural e ideologías étnicas en la Escuela Pedro Molina. En S. Bastos y A. Cumes (Coords.), *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (Vol. 2). FLACSO–CIRMA.
- De Sousa Santos, B. (2019). La difícil ecología de los saberes. En *Construyendo las ecologías de los saberes: Epistemologías del sur para las transformaciones sociales* (pp. 346–372). CLACSO.
- Descola, P. (2012). *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dietz, G. (2012a). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2012b). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–217.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. UNAM.
- Dietz, G. (2025). *La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa*. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana León.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e interna-*

- cionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP/CGEIB.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2019). Las universidades interculturales en México: Logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 201–226. Universidad de Colima.
- Dirección de Pueblos Originarios (Coord.). (2025). *Un acercamiento al mapuche williche kimün*. Universidad de Los Lagos.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía ética de la liberación* (2.ª ed., tomo I). Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333–342.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gashé, J. (2008a). ¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”? En C. Pérez y J. A. Echeverri (Eds.), *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes: Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008* (pp. 10–12). Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.
- Gashé, J. (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertley, J. Gashpe y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individua-

- ción. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. UNAM. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf
- González, M. (2012). La interculturalidad: Propuesta desde América Latina. En T. Campos y M. Ortiz Caripán (Eds.), *Diversidad cultural e interculturalidad en nuestra América*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: Perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 13–36.
- Hecht, A. C. (2016). Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), 20–30.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(7), 1–20. Universidad de Los Lagos.
- Lepe Carrión, P. (2016). *El contrato colonial en Chile: Ciencia, racismo y nación*. Quito: Abya-Yala.
- Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno*. Informe final UNICEF–MINEDUC.
<https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INTER-CULTURALIDAD-INFORME-FINAL.pdf>
- López, E. y Rojas, C. (Eds.). (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.
- Mato, D. (2018). Educación superior por/para/con pueblos indígenas: La situación en los países del Mercosur comparada con otras regiones de América Latina y el mundo. *Avá*, (32).
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny et al. (Eds.), *Racismos y educación superior*

- en *Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional.
- Nahuelpán, H. y Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *Historelo*, 11(21), 49–88.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En CLACSO (Ed.), *Pluralismo epistemológico*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>
- Olivé, L. (2011). Tipos de conocimiento y prácticas epistémicas. *Estudios Filosóficos*, 60, 9–25.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38–58.
- Pérez Ruiz, M. y Argueta Villamar, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 72–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615933>
- Richards, P. (2016). *Racismo: El modelo chileno y el multiculturalismo neoliberal bajo la Concertación 1990–2010*. Santiago: Pehuén.
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>
- Saiz, J., Rapimán, M. y Mladinic, A. (2008). Estereotipos sobre los mapuches: Su reciente evolución. *Psykhé*, 17(2), 27–40. https://www.researchgate.net/publication/237043208_Estereotipos_Sobre_los_Mapuches_Su_Reciente_Evolucion
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural: El caso de México. Conferencia presentada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas*, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y ANUIES.

- Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En S. Campoalegre y B. Karina (Coords.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. CLACSO.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N., y Boege, E. (2019). *¿Qué es la diversidad biocultural?* Universidad Nacional Autónoma de México; Red para el Patrimonio Biocultural. Conacyt. https://www.patrimoniobiocultural.com/archivos/publicaciones/libros/Que_es_la_diversidad_biocultural.pdf
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.
- Tubino, F. (2006). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Estudios Interculturales*.
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*. <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad* (Vol. 1). Santiago: UNESCO.
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wacquant, L. (2024). Notas sobre la raza como etnia negada. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 24(3), e2403.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

- Walsh, C. (2018). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas*. Quito: Abya-Yala.
- Wences, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica: Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152–165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990–2013*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. CALAS María Sibylla Merian Center.

De lo colonizante a lo decolonizante: reflexiones desde el currículum escolar chileno

*por Frank Honores Barrios, Stefhanie Galleguillos Toro, Catalina Marín Lacazette*¹

Introducción

El siglo XX fue una época plagada de “giros”. Un periodo histórico lleno de cambios sociales, culturales, artísticos, políticos, económicos y científico-tecnológicos; solo por nombrar algunos desde una perspectiva amplia. Estos cambios abruptos, los conflictos y avances simultáneos, redefinieron la forma en que las sociedades se entendieron a sí mismas y cómo se relacionaron con el mundo. “Giros” que no solo marcaron transiciones históricas, sino que también trazaron las bases de las dinámicas contemporáneas (Palacios, 2007; Maldonado-Torres, 2008; Rodríguez, 2016; Maldonado-Torres, 2021).

El ámbito educativo no quedó exento de este “giro”. Es más, Samanamud (2023) señala que “la crítica a la institución escolar, por su carácter de ser “producto” importado, suele ser la postu-

¹ Estudiantes del programa de Doctorado en Educación Consorciado, Universidad de Antofagasta (Chile).

ra más simplista en los debates sobre la decolonización educativa. Existen otras, mucho más sofisticadas...” (p.66), pero esta institucionalización implica una forma modelica y concreta de “institución educativa”, tal como la entendemos hoy, de la cual la modernidad siempre ostentó de ser su creadora. El mismo autor recuerda que:

La escuela es una categoría social que expresa su carácter epocal, al ser producto de un conjunto de condiciones históricas que le dieron origen, y no cabe duda de que fue durante la modernidad que se establecieron los principales lineamientos que le dieron su forma institucional más acabada (Samanamud, 2023, p.67).

Y que, por lo tanto,

Una educación colonial niega todo tipo de conocimiento previo, sobre todo, si su base es cultural. (...). La educación colonial es negadora por constitución, la pedagogía moderna asume un proyecto predefinido en que debe inscribirse todo aquel que aspira a educarse, por lo tanto, hay que asumirse como si fuéramos una tabula rasa, un papel en blanco sobre el que hay que enseñar (Samanamud, 2020, p.77).

Samanamud (2020) refuerza esta idea cuando señala que se pretende una educación castellanizada que está especialmente adaptada a las expectativas de desarrollo en las ciudades.

En diálogo con lo anterior y según Arancibia (2021), el espacio áulico no ha sido pensado solo para la transferencia de conocimientos, sino también para el “desarrollo de habilidades que permitan un desenvolvimiento dentro de la sociedad y el sistema” (p.2), por ende, las trayectorias formativas impactan en las personas en diversos ámbitos de su vida, desde las historias personales, contextuales hasta los aspectos socioculturales.

Bajo estos escenarios, la educación debe ser percibida y trabajada en virtud de una formación en competencias, habilidades y actitudes, y no como una reproducción de saberes dominantes por sobre los saberes de la clase dominada. Desde esta perspectiva, se evidencia el carácter cristalizador de desigualdades que tienen los sistemas educativos tradicionales y, por implicancia, la necesidad de vislumbrar nuevas alternativas que permitan romper con este determinismo social.

Ahora bien, Chile cuenta con una serie de leyes y políticas educativas que enmarcan las acciones a ejecutar en el ámbito escolar. Desde la Constitución hasta las Bases Curriculares, elaboradas por el Ministerio de Educación, actúan como fundamentos reguladores de formas y fondos en la explicitación de los saberes del sistema educativo. En ese contexto, el currículo nacional se presenta como una herramienta fundamental para relucir y cotejar los ejes, contenidos, metodologías, recursos y complementos de las asignaturas establecidas en el mismo. Ante lo cual, se considera necesario comunicar que este instrumento ha sufrido diversas modificaciones y actualizaciones hasta llegar al escrito actual que define, proyecta y sugiere formas de abordar los contenidos establecidos; por tanto, no es extraño señalar que el currículo es una forma política de permear el sistema educativo.

Cox (2001) señala que el currículum “corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar” (p.214). Establece, además, que corresponde a una selección cultural que orienta la trayectoria formativa de los y las estudiantes, en cuanto: contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores con propósitos claramente definidos (Cox, 2001).

Este currículum se ha entendido desde siempre como un espacio de poder en el que se articulan discursos y prácticas que reflejan las visiones predominantes de la sociedad. Ahora bien, en

cuanto al giro decolonial, este se centra en develar los mecanismos de control cultural, epistémico y político heredados del colonialismo, que siguen reproduciéndose en la modernidad. En este sentido, el currículum chileno puede ser interpretado como un dispositivo que, aún hoy, perpetúa relaciones de poder desiguales y marginaliza saberes y prácticas propias de los pueblos originarios y otras comunidades subalternas. De aquí que resulte interesante su análisis desde este “giro”, con perspectiva crítica y que permita cuestionar la persistencia de lógicas coloniales en las “estructuras del saber” contemporáneas en Chile.

Este texto pretende reflexionar sobre este dispositivo, no solo desde lo técnico o instrumental, sino desde su forma estructural de base, desde sus raíces y maneras de reproducción, a través de una revisión crítica. Esta perspectiva crítica no solo recopila información existente, sino que también permite develar las estructuras de poder y las lógicas coloniales que subyacen en la producción del conocimiento. Se destaca la importancia de seleccionar fuentes diversas y de cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental para construir un marco teórico que permita abordar el currículo desde una mirada decolonizadora. Se tomarán en cuenta a autores claves como Lander, Walsh, De Sousa Santos, y otros, que han abordado la crítica al conocimiento occidental y la necesidad de valorar saberes locales.

Se esbozaron las siguientes preguntas orientadoras para la construcción de esta revisión reflexiva: ¿Cuáles fueron los cimientos teóricos y epistemológicos sobre los cuales se elaboró el currículum educativo con el que trabajan las escuelas?, ¿Qué integra el currículo en sus tópicos y qué abandona?, ¿Es posible declarar que el currículo obedece a lógicas heredadas de la colonialidad?

Estas interrogantes permiten orientar el proceso reflexivo, ordenando este documento en tres subcategorías relevantes de análisis. En un primer momento, se detallan aspectos teóricos sobre la colonización para entender su relación con la educación. En un

segundo momento, se aborda el concepto de colonialidad con el objeto de comprender la construcción de saberes, a partir de los procesos históricos que configuran las sociedades. Los primeros apartados resultan estrictamente necesarios para dar contexto teórico y epistemológico sobre lo que se pretende reflexionar, es decir, demarcar el tema de este trabajo reflexivo. El tercer título recapitula las conceptualizaciones y reflexiones anteriores para triangularlas con el dispositivo en cuestión: el currículo educativo vigente, y se esboza un análisis de las Bases Curriculares de enseñanza básica y media para detectar los elementos que subyacen y se invisibilizan en este dispositivo. Finalmente, se plantean unas recomendaciones generales que se podrían abordar para la democratización de saberes en los espacios educativos.

1. La colonialidad del saber

De acuerdo con *Maldonado-Torres* (2007) esta colonialidad “tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales” (p.130). Esta, entonces, denota las estructuras de poder de larga data que se desarrollaron como resultado del colonialismo, pero que continúan teniendo un impacto en la cultura, el trabajo, las relaciones interpersonales y la producción de conocimiento, que se extiende mucho más allá de los límites formales de las administraciones coloniales. El autor aclara muy concretamente la diferencia entre colonialismo y colonialidad:

¿QUÉ ES LA COLONIALIDAD? Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un im-

perio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p.131).

Es así como la colonialidad del saber plantea preocupaciones epistemológicas tales como: quién crea qué conocimiento y con qué propósito, la relevancia e irrelevancia del conocimiento y cómo conocimientos específicos relegan o empoderan a ciertos pueblos y comunidades. Para Lander (2000), destacado sociólogo venezolano que se ha dedicado a investigar el tema de la “colonialidad del saber”, emanan una serie de consecuencias producto de este proceso. Si se tuviesen que enlistar algunas de las consecuencias más importantes de la colonialidad del saber, podríamos sintetizar las siguientes:

- a. La imposición de una visión única del mundo establece una jerarquía de saberes, colocando el conocimiento eurocéntrico en la cima y relegando otros a un segundo plano.
- b. La invisibilización de otras formas de conocimiento, desde la cual los saberes ancestrales, populares y provenientes de culturas no occidentales son marginados y considerados inferiores.

- c. La reproducción de relaciones de poder coloniales, dado que se perpetúan las estructuras de poder que sitúan a Europa y Occidente como centros de conocimiento y a los países del Sur global como meros receptores.

Dentro de los aportes de Lander (2000), se subraya,

la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y el reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (p. 65)

Vale decir que las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente, lo cual se transfiere a otros ámbitos de la educación chilena y sus diferentes niveles, pues aquello que está definido en la academia trasciende mayoritariamente en sus niveles predecesores y en la ciudadanía en general.

Ahora bien, Quijano (2020), sociólogo que ha estudiado durante años la relación entre la sociedad latinoamericana y el colonialismo, señala que la hegemonía de Europa sobre el nuevo paradigma de poder global consolidó bajo su hegemonía todas las formas de control sobre la subjetividad, la cultura y, en particular, el conocimiento y la creación de este. Esto resultó en la negativa de la creación de conocimiento a los pueblos conquistados, por un lado, y la represión de las formas tradicionales de producción de conocimiento, por el otro; basándose en la relación de superioridad/inferioridad de la estructura jerárquica.

Según la perspectiva decolonial, la colonialidad del saber se refiere a las prácticas intelectuales históricamente arraigadas y

racionalmente impulsadas, que elevan continuamente las formas de conocimiento y los principios generadores de conocimiento de las civilizaciones colonizadoras, al tiempo que degradan los de las sociedades colonizadas. Se destaca, hasta aquí, el papel del conocimiento en las conductas de violencia que definieron el dominio colonial, así como la función del conocimiento en el mantenimiento de la percibida jerarquización y opresión racial que se crearon durante este período.

Según Castro-Gómez (2007)

(...) Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista (p.90).

Esta idea clarifica totalmente la intención de una nueva configuración en torno a la concepción del saber, basado en una mirada desde el giro decolonial. En este sentido, José Rozo Gauthier (2004), estudioso de la cultura Muisca, y uno de los más importantes escritores del pensamiento complejo en Colombia, manifiesta la necesidad de “cambiar las ideas y prácticas eurocéntricas, especialmente la imposición colonial de la visión occidental del mundo y de sus prácticas e ideas económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y cognitivas” (p. 164).

En Chile, estas ideas vienen permeando hace tiempo, desde la propuesta hecha por la Corporación Araucana en 1940, de crear un Instituto de Educación Indígena, hasta la última propuesta constitucional (Plebiscito 2023). Pese a estos esfuerzos, aún no existen los énfasis transversales que legitimen y concreten estos proyectos (Fernández y Sepúlveda, 2018). Es más, José Ancan (2018) señala que este problema es antiquísimo, indicando que varios aspectos hegemónicos han contribuido a perpetuar las relaciones basadas en las etnias y, por ende, han contribuido a mantener el saber institucionalizado de las regiones latinoamericanas en la periferia. Sumado a lo anterior, Gabriel Pozo (2018) centra su análisis en la particularidad lingüística, como elemento constitutivo de cultura –comunicativa y política–, planteando una necesidad por reflexionar sobre el compromiso ético-profesional que tienen las comunidades científicas en relación con los pueblos originarios.

Sin lugar a dudas, se entiende que varios procesos históricos fueron originados en Europa; pero es difícil delimitar la influencia que se le da a estos, a diferencia de otros contextos, pues han sido desplazados por los planes y programas escolares, en particular; y por la sociedad, en general (Arancibia, 2021). Además, es extensivo el conocimiento de que las sociedades aún continúan “mirando constantemente hacia Europa mucho más que hacia otros lugares y culturas, y limita incluso la información disponible acerca de otras partes del mundo en la historia pasada y contemporánea, incluso a pesar del actual contexto de globalización” (Arancibia, 2021, p.19).

Esta tendencia a centrar el enfoque en las narrativas europeas ha conducido a una visión sesgada de los hallazgos mundiales y sus implicancias en el campo sociohistórico, marginando las contribuciones, significados y realidades de otras culturas y regiones del mundo. En consecuencia, queda relegada la diversidad cultural local del legado histórico que se manifiesta en el currículo escolar y que se concretiza en los espacios áulicos actuales.

Bajo estas lógicas, resulta menester repensar y replantear las estructuras educativas y académicas, que permitan incorporar las voces y los conocimientos que históricamente han sido marginados. Así, también, promover un diálogo auténtico entre diversas formas de conocimiento, que trasciendan las limitaciones impuestas por los enfoques tradicionales. Promover la inclusión de saberes locales y ancestrales, puede contribuir a la construcción de un conocimiento más plural y representativo, desafiando los paradigmas hegemónicos que permean el desarrollo de visiones menos valoradas.

Con este enfoque integrador, se reconoce el valor de las experiencias y saberes que se encuentran relegados, ofreciendo nuevas herramientas para enfrentar problemas sociales y educativos. De esta manera, se enriquece la producción de conocimiento desde una perspectiva más integradora, humana, inclusiva, capaz de atender de manera efectiva y ética a las necesidades de un mundo en constante transformación.

Así mismo lo reconoce Paulo Freire (2000) quien propone una pedagogía decolonial para liberar a los oprimidos y combatir la opresión. El autor argumenta que la liberación es un proceso colectivo y que los oprimidos son los principales agentes de su propia liberación, a través de la toma de conciencia, la reflexión y la acción transformadora. Este reto de decolonización del pensamiento permite propender espacios donde todas las voces sean valoradas, reconocidas y respetadas. Además de nutrir el campo educativo, también permitirá construir una sociedad más justa, inclusiva, emancipadora, que permita hacer frente a los desafíos actuales (Gerlero et al., 2019).

2. Educación y colonialidad

En Méndez (2020) es posible observar un resumen de diversas perspectivas académicas sobre la colonialidad del saber en la

educación latinoamericana. La investigadora analiza las teorías poscoloniales y decoloniales en el currículo, criticando la hegemonía del conocimiento occidental y proponiendo alternativas pedagógicas emancipatorias. Autores como Lander, Walsh, y De Sousa son citados para mostrar cómo la educación ha perpetuado la colonialidad, explorando una serie de propuestas para decolonizarla, mediante la incorporación de saberes locales y la crítica a las estructuras de poder. Además, destaca las contribuciones de la pedagogía crítica y la epistemología del sur para construir currículos más justos e inclusivos. Finalmente, menciona ejemplos de cómo diferentes países latinoamericanos abordan la deconstrucción de narrativas históricas coloniales en sus sistemas educativos.

Aquí se refuerza la idea de comprender la colonialidad como el desarrollo de procesos de dominación, donde se impone una clase, cultura o ideología dominante por sobre los dominados. Desde la historia mundial, son los pueblos del Occidente quienes han ejercido esta opresión para establecer su idioma, cultura y formas de proceder a las demás regiones.

La educación no escapa de estos procesos de absolutismo, pues, todavía es posible encontrar atisbos dominantes. En este sentido, la colonialidad del saber hace referencia a considerar los saberes occidentales como saberes superiores a los demás.

De acuerdo con la autora, los estudios sobre educación y colonialidad se nutren desde diversas perspectivas, cada una de estas con aportaciones y puntos críticos que constituyen el esbozo de una pedagogía decolonial (Méndez, 2020). Este es un marco contextual muy bien caracterizado por la autora, el cual permite plantear una pedagogía decolonial como camino para construir una educación emancipadora, que reconozca y valore la diversidad de saberes y experiencias del mundo.

A continuación, se esbozan algunos de los componentes teóricos más relevantes para repensar la pedagogía basada en este enfoque. Edgardo Lander destaca el rol de las ciencias sociales en

la naturalización de un orden social y la hegemonía del discurso neoliberal; Tadeu Da Silva analiza las teorías curriculares y ubica la perspectiva poscolonial como una que no separa las cuestiones de conocimiento, cultura y estética de las de poder, política e interpretación; Antunes Prado reflexiona sobre la educación y la colonialidad en América Latina y propone una pedagogía para la región, a partir de la diferencia colonial; Catherine Walsh aboga por la construcción de una educación decolonizadora, la interculturalidad como proyecto político-epistémico y la importancia del sistema educativo en la transformación social, y Boaventura de Sousa Santos propone la Epistemología del Sur como una forma de superar el pensamiento eurocéntrico y valorar los saberes del Sur global, promoviendo la decolonización del saber y la reinención del poder. Sebastián Plá hace un análisis comparativo de cómo se narran los procesos de conquista y colonización en los diseños curriculares de la educación obligatoria en Chile, México, Ecuador y Bolivia, examinando el potencial de estas narrativas históricas para deconstruir las relaciones simbólicas de poder y evaluar cuál de estos enfoques educativos se alinea mejor con las demandas de reconocimiento de los grupos subalternos, en el contexto de la lucha por la justicia social en estos cuatro países. Finalmente, reluce los planteamientos de Apple, quien invita a pensar en otras lecturas posibles y en un currículo con diversidad de voces, analizando la forma en que la escuela reproduce la estructura ideológica de las clases dominantes de la sociedad y las formas de control social y cultural; considerando como base el concepto de hegemonía que le permite relacionar la cultura, el poder y la economía (Méndez, 2020; Giroux, 1992; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

Aníbal Quijano en su texto: *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina* (2000) explica el eurocentrismo desde sus raíces hasta inicios del siglo XXI. El autor plantea que, a partir de la colonización de América, se establecieron dos fuerzas de poder que forjaron la identidad de los pueblos colonizados por la Corona española:

- a. el control del trabajo, los recursos y productos de los pueblos colonizados en torno a la economía;
- b. y la idea de raza, apelando a que la estructura biológica definía naturalmente la posición de superioridad de unos por sobre otros.

Para Arancibia (2021) estas dos ideas configuran la estructura de la sociedad latinoamericana, sobre todo desde la concepción del origen étnico de las personas. Con la expansión del imperialismo europeo por el mundo se afianzó la idea eurocéntrica en los idearios de los colonizados. En sus palabras:

Será fundamental tomar en cuenta que esta parte del continente se ha construido, (...), de una cultura y lenguaje de alteridad y contradicción que impide una realidad homogénea dentro de las diversas dimensiones de la vida humana. Esto tiene directa relación con cómo las y los sujetos se posicionarán frente al mundo a partir de la forma en que se busque construir su aprendizaje en los años de escolaridad. La construcción de su mundo y subjetividad se manifestará en su vida social y cultural, siendo esta última un elemento conservador, en el sentido de la preservación de las tradiciones, de la acción educativa; y que contrariamente también buscará ser transformativa (p.4).

En definitiva, observar y analizar de manera crítica cómo se desarrolla el aprendizaje en Latinoamérica puede contribuir tanto a valorar las distintas disciplinas o ámbitos del saber dentro de la educación escolar, como a identificar fortalezas, debilidades e impacto en la formación de los individuos. Esto se debe a que el sentido de identidad y pertenencia está directamente vinculado con la manera en que las personas se relacionarán con el mundo. La conciencia que adquieran sobre sí mismos y su entorno no será únicamente individual, sino también histórico-social; un ámbito

en el que el contexto latinoamericano juega un papel fundamental (Arancibia, 2021; Méndez, 2020).

3. Hacia un currículo en perspectiva decolonial

A partir de los elementos retratados anteriormente y vinculándolos con el campo curricular, es posible observar que estas construcciones responden a relaciones de poder que atraviesan los conocimientos y reproducen el sistema de divisiones entre lo visible e invisible, lo que puede pensarse y lo que no, los actores, prácticas y conocimientos que llegan a la escuela y cuáles quedan en el camino o ni siquiera emergen (Méndez, 2020).

El currículo es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Bernstein, 1990). Este dispositivo mira al pasado y a la tradición, cuya transmisión constituye parte crucial de la tarea educativa; al presente, con sus demandas infinitas y cambiantes; y al futuro a que cada generación apuesta (Pinar, 2012). Asimismo, “mira valores y significados globales, crecientemente explícitos en sus implicancias educativas, a través de las evaluaciones internacionales de aprendizajes, y a valores y significados locales, inseparables de dimensiones de identidad que la educación no puede ignorar” (Cox, 2018, p.1).

Se trata entonces de entender al currículo como un espacio de concreción basado en el giro decolonial, entendiendo que su configuración debe desarrollarse desde saberes contrahegemónicos que al restituirse pueden, a su vez, recuperar su identidad insurgente y abonar las luchas actuales frente a la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo (Méndez, 2020). Dicha restitución permitirá expandir el horizonte de posibilidades y alternativas con base en

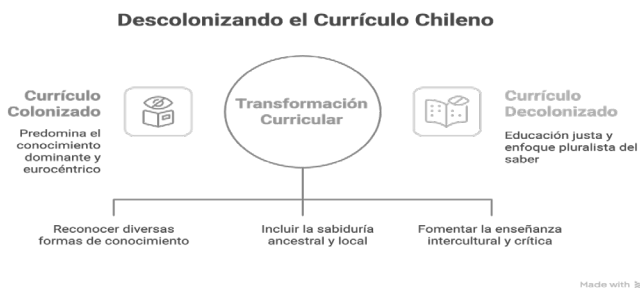
la construcción de conocimientos, donde los sujetos se comprometen con la deconstrucción de las relaciones de poder que atraviesan el saber y reconstruyen otras posibles (Méndez, 2020).

De acuerdo con Cox (2011), el currículo escolar debe concebirse como un espacio activo de tensión, en el que cierto orden de rangos, desigualdades y mutismos producidos históricamente pueden dar lugar a un nuevo orden en el que los conflictos se expliciten y se establezcan relaciones de copresencia entre los saberes y las distintas formas de ser y estar en el mundo posibles, presentes y pasadas (Méndez, 2020). Espacios desde los cuales se dé lugar a la polifonía, a la recuperación de alternativas pedagógicas negadas históricamente, a la colaboración, la solidaridad, la participación; donde se vulneren y afronten los límites existentes y se abran nuevas lecturas y escrituras del mundo. Por ejemplo, en una propuesta reflexiva de Chacón-Chacón y Chapetón (2019), se invita a plasmar una visión polifónica y dialógica desde las comunidades académicas, repensando sus prácticas comunicativas para enriquecer las interacciones entre sus miembros y con otros de otras comunidades. Los autores, citando a varios autores como Giroux, Arendt y Harris, plantean el concepto de *pedagogía radical emancipatoria* como una forma política, cultural y de reflexión para reconocer tensiones, luchas y prácticas alternativas que transite de la subordinación al empoderamiento. Es necesario destacar que Chacón-Chacón y Chapetón (2019) entienden la noción de “poder” como una negociación, un intercambio, una mediación, a partir del cual se generan subjetividades y fuerzas ideológicas; y es aquí donde tiene sentido la noción de “polifonía de voces” en la que interactúan “dominadores” y “subordinados”, sin lógicas de distinción, sino de reconocimiento.

De esta misma manera lo configura Méndez (2020), desafiando a diseñar, implementar y evaluar materiales desde una *Epistemología del Sur*, lo cual permitirá desarrollar la lucha hacia la decolonialidad y pensar en transformaciones curriculares, que impacten en

y para la vida de las personas y así se establezcan aspectos por una mayor justicia cognitiva y social.

Figura 1. Transformación del curricular escolar con perspectiva decolonial



Nota: Elaboración propia.

Este aspecto trasciende a los currículos escolares como una forma de persistencia de lógicas coloniales; idea que se pretende justificar en este texto mediante un análisis de las Bases Curriculares de enseñanza básica y media para detectar los elementos que subyacen y se invisibilizan en este dispositivo.

El currículo escolar chileno tiende a mantener una estructura longitudinal centrada en el Estado-nación como la unidad de análisis privilegiada, además de concentrarse principalmente en el desarrollo de la historia política. Esto conlleva a que el foco esté puesto en las élites, sus proyectos hegemónicos y las transformaciones institucionales, invisibilizando el aporte de los sujetos y los procesos socioculturales subalternos (Rodríguez y Zuluaga, 2017; Ocaña et al., 2019).

Las Bases Curriculares, como documento principal del currículum nacional, se enmarca en una base común para todo el país, seleccionando conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para desenvolverse en el mundo actual (MINEDUC, 2012; MINE-

DUC, 2015; MINEDUC, 2019). Al definir lo “común” y “relevante”, puede reflejar un posicionamiento hegemónico, arriesgando el abordaje de este dispositivo con una impronta eurocéntrica, capitalista y colonial.

De esa manera, se añade a esta crítica los referentes que fundan la elaboración de estas bases, como la preeminencia de los documentos curriculares de países con destacados niveles de desempeños en los estudios como TIMSS y PISA. Del mismo modo, uno de los fundamentos para su construcción, se vinculan a los resultados de dichas evaluaciones, declarando el valor que emana del análisis comparado que orienta las decisiones referentes a los contenidos y habilidades que debe incluir este aparato curricular. Esta concepción, se alinea con paradigmas del Norte global, donde el currículum homogeniza el modelo educativo hacia estándares alejados de la diversidad que la colonialidad pretende ignorar (Méndez, 2020).

Del mismo modo, es preciso mirar la estructura y priorización de asignaturas desde una óptica crítica, destacada por un reflejo epistemológico dominante y circunscrito por una organización de asignaturas que responde a una fragmentación del conocimiento propia del modelo occidental. En esta organización se disponen asignaturas troncales y hegemónicas, reforzando la valoración de ciertos modos de pensamiento lógico-formal y habilidades comunicativas por sobre otras formas de expresión o inteligencias, descuidando el valor formativo de otras habilidades y saberes contenidas en otras asignaturas.

Pese a que las bases curriculares declaran metas vinculadas al desarrollo personal, intelectual, moral y social del estudiantado, que incluyen el pensamiento crítico, reflexivo y creativo (MINEDUC, 2012; MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2019), deja entredicho el posicionamiento jerárquico de saberes legítimos y válidos que persisten en el sistema educativo vinculados principalmente a una racionalidad técnica, que por consecuencia, limitan el potencial

transformador de las disciplinas que se mantienen en un segundo plano (Mujica e Inostroza, 2020).

En ese sentido, se puede señalar que las bases curriculares se estructuran al alero de una lógica tecnocrática que releva conocimientos científicos occidentales y fragmentados en asignaturas, suprimiendo perspectivas curriculares que valoren la diversidad de saberes y sus modos de expresión. En ese contexto, resulta ineludible valorar con especial énfasis los diferentes saberes que se pueden desplegar en los espacios educativos, con vistas a contribuir a una formación robusta y al desarrollo humano desde todas las dimensiones que lo componen, resguardando la formación integral de las personas y dejando atrás el currículum basado en un enfoque hiperintelectualizado producto de una educación mercantilizada, positivista e inflexible (Mujica e Inostroza, 2020).

Entonces, es necesario enfatizar cómo este engranaje curricular se ha configurado desde paradigmas eurocéntricos, tecnocráticos, positivistas y rígidos que relevan ciertos saberes, estructuras y habilidades, incluyendo a ciertos sujetos y marginando a otros. En el caso particular, la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* que busca que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social y desarrollen habilidades para una participación ciudadana activa. En la educación básica, el objetivo central es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad, reconociendo la diversidad cultural. De 7° básico a 2° medio, se busca formar personas capaces de analizar realidades complejas con pensamiento crítico. En 3° y 4° medio, se promueve una perspectiva global y regional, con énfasis en la sustentabilidad y la paz. Esta asignatura abarca temas como la vida cotidiana, la historia familiar, las expresiones culturales, la identidad local y nacional, la ubicación geográfica, los modos de vida de pueblos originarios y de otras civilizaciones, los derechos y responsabilidades, la organización política y democrática, y los procesos de conquista e independencia (MINEDUC, 2016).

Un ejemplo claro se visualiza en el Programa de 1° año medio, el cual presenta algunas dificultades para el reconocimiento y la inserción de la lengua mapuche en el currículo, lo que evidencia que la decolonización del conocimiento y la educación son un proceso complejo, que requiere un compromiso y una apertura pluralista para integrar las diversas formas de saber y estar en el mundo (Álvarez-Santullano y Forno, 2008). Dicho Programa revela varias dimensiones a través de las cuales se manifiesta la colonialidad del saber en el contexto educativo chileno. Este análisis se puede abordar desde varios puntos clave presentes en el documento:

- Énfasis en una perspectiva multidisciplinar desde un marco eurocéntrico, que prioriza la visión cronológica de la historia, estructurando los contenidos a partir de esta perspectiva, invisibilizando o marginando otras perspectivas históricas como las de los pueblos originarios.
- La historia de Chile en diálogo con la historia del mundo, desde una perspectiva eurocéntrica, privilegiando la historia europea como el marco de referencia principal, relegando a un segundo plano las historias y experiencias de otras regiones del mundo.
- Invisibilización de otros saberes y epistemologías, dado que no se profundiza en la incorporación de saberes y epistemologías propias de los pueblos originarios, o falta de una explicitación de cómo estos saberes pueden enriquecer el currículum.
- El análisis de fuentes se centra, principalmente, en los referentes occidentales. Ante esto se debiese promover el uso y análisis de fuentes orales y materiales producidos por comunidades indígenas y otros grupos marginados. Esto puede dar una visión más completa de los procesos estudiados.
- Si bien se busca desarrollar competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos, este enfoque debe evitar la

imposición de un modelo de ciudadanía occidental.

- El programa aborda la expansión de la idea de nación, pero es crucial analizar críticamente cómo se construyó esta idea, reconociendo las tensiones y exclusiones que produjo, por ejemplo, desde la noción de los marginados.

Si bien es cierto, se evidencia un esfuerzo en transitar a un enfoque multidisciplinario y desarrollo del pensamiento histórico; sin embargo, la perspectiva histórica occidental sigue siendo central, perpetuando las relaciones de poder que relegan saberes y prácticas de pueblos originarios y comunidades subalternas. Además, dicho enfoque presenta una narrativa que se articula exclusivamente en torno a hitos, hechos y procesos de carácter eurocéntrico, sin considerar las múltiples temporalidades y espacialidades que conforman la experiencia histórica latinoamericana.

En resumen, el Programa de estudio de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* para 1° medio, aunque busca integrar diversas perspectivas, reproducir lógicas coloniales al priorizar conocimientos y perspectivas occidentales, o invisibilizar otros saberes y formas de conocimiento, debiese avanzar hacia la decolonización, incorporando acciones que podrían sintetizarse en el siguiente ideal: integrar la mirada de los “vencidos” y no tan solo la de los “vencedores” en el estudio de la Historia. De este modo, urge la necesidad de recuperar, integrar y valorizar los aportes de otras epistemologías, la memoria histórica y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los pueblos indígenas y las comunidades subalternizadas, con el fin de avanzar hacia una mayor justicia cognitiva y social (Guzmán, 2022).

Ahora bien, el Ministerio de Educación (Chile) ha propuesto unas bases curriculares y una priorización para la asignatura *Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales* (2021) que, en estricto rigor, busca promover la valoración, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en el espacio

educativo. Esta es una asignatura formalizada desde el 2021, pero que solo trabaja desde primero a sexto básico, es progresiva y operativa para los estudiantes y sus familias. Se estructura en cuatro ejes principales: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura; Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica; Cosmovisión; y Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales; las cuales permiten representar y valorar el acervo cultural y patrimonial de los pueblos originarios. Dentro de los elementos decolonizadores encontrados en los documentos, se pueden mencionar:

- Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, pues se busca valorar y respetar la diversidad cultural, como una oportunidad para el diálogo intercultural con otras asignaturas del currículum nacional.
- Existe un énfasis en el conocimiento y saberes de los pueblos indígenas, a través de la inclusión de conocimientos, saberes y métodos de enseñanza de las comunidades indígenas.
- Se desarrollan competencias interculturales, tales como: diálogo intercultural, interculturalidad crítica y propositiva, desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios, formación de una ciudadanía intercultural, valoración de la oralidad como rasgo definitorio de las lenguas indígenas y fomento de la reflexión sociolingüística, a través de la revitalización de la lengua de los pueblos ancestrales para la conformación de su identidad (MINEDUC, 2021).

Si bien es cierto, es importante destacar que esta asignatura refleja un enfoque decolonizador, su implementación efectiva dependerá de la manera en que se aborden los contenidos en el aula y de la participación de las comunidades indígenas en el proceso educativo. Pese a la explicitación de estos elementos, se debe pres-

tar atención a la planificación, implementación, cobertura y evaluación de dicho currículum, aspectos centrales en el análisis de las prácticas pedagógicas emancipadoras.

Concluyendo con esta mirada crítica del aparataje curricular chileno, resulta imperioso reconocer y repensar como esta estructura y selección de saberes, perpetúan prácticas hegemónicas, prevaleciendo una perspectiva occidental, fragmentando los conocimientos, priorizando contenidos y habilidades, invisibilizando y desvalorizando otras formas de conocimiento, experiencias y modos de ser en el mundo. Mirada crítica que no solo pretende disputar los saberes legítimos y valiosos, sino que, además, busca no perder de vista el horizonte de posibilidades que subyacen de las diversas disciplinas y cómo la valorización de éstas puede contribuir a los propósitos formativos desde una educación transformadora.

Reflexiones finales y conclusiones

El giro decolonial con que se debe pensar el currículum implica un cambio estructural en las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y las representaciones culturales promovidas en las aulas. Algunas estrategias podrían incluir:

- la revalorización de las lenguas originarias y el fomento de su enseñanza como parte del currículo educativo, que si bien existen esfuerzos (por ejemplo, la nueva asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, impartida de 1° a 6° básico solamente, tal cual fue mencionada en el apartado anterior), estos son mínimos y no trascienden de manera activa en la configuración de las comunidades educativas ni de la sociedad,
- la incorporación de metodologías participativas que invo-

lucren a las comunidades locales en el diseño del currículum, lo cual permite que los saberes y prácticas locales sean reconocidos como parte integral de la educación,

- la revisión de los contenidos y narrativas de los textos escolares desde una mirada crítica, eliminando sesgos coloniales y promoviendo una educación para la justicia social,
- la formación de docentes en pedagogías críticas y decolonizadoras, capaces de cuestionar los paradigmas hegemónicos y de implementar prácticas educativas más inclusivas y transformadoras,
- el reconocimiento de la diversidad de saberes como eje fundamental para valorar la pluralidad de conocimientos y la validez de otras formas de conocer el mundo,
- la transformación del currículo que incluya perspectivas y saberes no eurocéntricos, permitiendo una visión más amplia y crítica del mundo,
- la construcción de una educación intercultural, con el fin de dismantlar los legados coloniales en la educación y promover el diálogo entre diferentes culturas y saberes, y;
- la promoción de una Epistemología del Sur, como una forma de superar el pensamiento eurocéntrico y valorar los saberes del Sur global, identificando y legitimando los conocimientos que han sido ignorados o invisibilizados por la tradición occidental.

El currículo escolar chileno, como reflejo de las tensiones históricas y culturales del país, sigue estando profundamente influido por lógicas coloniales. Sin embargo, el giro decolonial ofrece herramientas críticas para reimaginar la educación desde una perspectiva más inclusiva y pluriversal. Repensar el currículum no solo es una cuestión de justicia histórica, sino también un paso necesario hacia la construcción de una sociedad más equitativa y diversa.

Este enfoque eurocéntrico no solo ha tenido un impacto en los contenidos académicos, sino también en la formación de subjetividades. Ha contribuido a la construcción de una identidad nacional que valora lo “occidental” como sinónimo de modernidad y desarrollo, mientras que percibe lo local o lo indígena como atrasado o secundario. Esto ha llevado, en muchos casos, a un desconocimiento o desprecio de las propias raíces culturales por parte de las comunidades estudiantiles.

Sin embargo, en las últimas décadas han surgido esfuerzos por cuestionar y transformar esta matriz colonial en la educación chilena. Movimientos sociales, organizaciones indígenas y académicos han planteado la necesidad de avanzar hacia un currículo más inclusivo y representativo de la diversidad cultural del país. Esto incluye la incorporación de lenguas originarias, la enseñanza de historias alternativas y la valorización de las epistemologías propias de los pueblos originarios.

El desafío de decolonizar el contenido educativo en Chile implica no solo una revisión crítica de los currículos, sino también un cambio en las prácticas pedagógicas, la formación docente y las políticas educativas. Es un proceso complejo que requiere voluntad política y social para superar los rezagos de una matriz colonial profundamente arraigada y construir un sistema educativo que refleje y respete la diversidad cultural, histórica y social de Chile.

Desde el giro decolonial, es esencial preguntarse: ¿Qué conocimientos se consideran dignos de ser enseñados? Y ¿qué saberes se excluyen sistemáticamente? Tal como se ha dicho antes, la incorporación de epistemologías diversas requiere, entonces, de una transformación profunda, que desplace la hegemonía del conocimiento científico-técnico hacia un reconocimiento pleno de las narrativas y prácticas locales, contextualizadas y significativas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Santullano, P., y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. In *Alpha Revista de Artes Letras y Filosofía* (Issue 26). Universidad de Los Lagos. <https://doi.org/10.4067/s0718-22012008000100002>
- Ancan Jara, J. (2018). De kúme mollfüñche a “civilizados a medias”: liderazgos étnicos e intelectuales mapuche en la Araucanía fronteriza (1883-1930). *Polis (Santiago)*, 13(38), pp. 19-44. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1037>
- Arancibia Silva, Montserrat (2021). *Colonialismo en la pedagogía Latinoamericana: aprendizaje e identidad*. (Informe de Tesis de Grado. Universidad de Chile). Archivo digital. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186115/Colonialismo-en-la-pedagogia-Latinoamericana.pdf?sequence=1>
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Vol. IV Class, Codes and Control. London. Routledge.
- Castro-Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. (Eds.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cox, Cristián. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile)*, 4 (2), pp. 213-232. https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/el_curr3ad-culum_escolar_del_futuro_.pdf
- Cox, Cristián. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. CEPPE-Facultad de Educación PUC. *Revue Internationale de Education de Sevres* N°56 (avril 2011). <https://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-imple->

mentaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf

Cox, Cristián. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. Centro de Políticas Comparadas de Educación Universidad Diego Portales En A. Arratia y L. Osandón (Editores). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago. Ministerio de Educación, UNESCO-Santiago.

Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://www.redalyc.org/journal/860/86058735001/86058735001.pdf>

Fernández, Blanca S, y Sepúlveda, Bastien. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina. *Polis (Santiago)*, 13(38), pp. 7-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200001>

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York, USA: Bloomsbury Academic.

Gerlero, Carina; Gurvich, Diego; Litichever, Lucía; Núñez, Pedro. (2019). Problemas en la búsqueda de soluciones: reflexiones e ideas para el trabajo educativo en tiempos de incertidumbre. En Pedro Núñez et al. (Coords.) *Desafíos para una educación emancipadora*. (pp. 11-15); compilado por Claudia Balagué. 1a. ed. Santa fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Redes de tinta diálogos pedagógicos.

Giroux H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI editores Argentina.

Guzmán Contreras, P. (2022). La disciplina histórica escolar como proyección de la modernidad eurocéntrica: una reflexión desde la decolonialidad. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(2), 97-107. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REI-NED/article/view/5784>

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales Saberes Coloniales y Euro-

- céntricos. En Lander, Edgardo (comp.) *La Colonialidad Del Saber Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 4-23). Perspectivas Latinoamericanas.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. (Eds.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2008). La descolonización y el giro decolonial. *Tabula Rasa*, (9), pp. 61-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600905>
- Maldonado-Torres, N. (2021). El giro decolonial. En J. Poblete (Ed.), *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos: cultura y poder* (pp. 193–222). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88dft.11>
- Méndez Karlovich, M. (2020). Curricular y colonialidad. Repensando el currículo desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- MINEDUC (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de Estudio Primero medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-34440_programa.pdf
- MINEDUC (2012). Bases Curriculares 1° a 6° básico. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-22394_bases.pdf
- MINEDUC (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2019). Bases Curriculares 3° y 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.

- https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/new-tenberg/614/articles-91414_bases.pdf
- MINEDUC (2021). *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° básico*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/143635:Bases-Curriculares-Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales-1-a-6-ano-basico>
- Mujica Johnson, F. N. y Inostroza, C. B. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2034>
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., y Conedo, Z. E. P. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. In Revista Ensayos Pedagógicos (Vol. 14, Issue 1, p. 203). National University, Costa Rica. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Palacios, Guillermo. (Coord.). (2007). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX*. Centro de Estudios Históricos. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251585/1/La-nueva-historia.pdf>
- Pinar, W. F. (2012). *¿Qué es el currículo?* (2nd Ed.), New York y London: Routledge.
- Pozo Menares, G. (2018). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis (Santiago)*, 13(38), pp. 1-15. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2014-N38-1045>
- Rodríguez, Y. L. P., y Zuluaga, Y. E. L. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX. In Revista de Investigaciones · UCM (Vol. 17, Issue 29, p. 150). <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>

- Rodríguez, Abdiel. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. *Revista Ensayos Pedagógicos* 11 (2). 133-158. ISSN 1659-0104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5887344.pdf>
- Rozo Gauta, José. (2004). *Sistémica y pensamiento complejo*. Vol. II. *Sistémica, educación y transdisciplinariedad*. Medellín: Biogénesis.
- Samanamud Ávila, J. E. (2020). La descolonización desde lo indígena: una mirada a las transformaciones educativas en Bolivia. En Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (Coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas*. (pp. 63-80). UPN, 2020. ISBN 978-607-413-346-2.
- Samanamud Ávila, J. E. (2023). *La descolonización de la educación: El “modelo” Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP)*. Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina*. Gráficas y Servicio.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>

PARTE II:
Experiencias Territoriales,
Propuestas y Horizontes

Educaciones populares entretajadas con la interculturalidad crítica: Horizontes de posibilidad desde organizaciones sociales y comunitarias

por Viviana Yanet Ospina Otavo¹

A modo de introducción y contextualización

A lo largo de la historia, las prácticas educativas populares se han encauzado a la formación de sujetas y sujetos políticos conscientes de su realidad y de las acciones que pueden llevar a cabo para transformarla; diferenciándose de la educación capitalista, homogeneizante y transmisionista de conocimiento que se ha instalado en la escuela de herencia colonial, para abrirse al diálogo de saberes desde las organizaciones, comunidades y territorios, situando formas otras de ver, comprender y actuar en las realidades.

El carácter político y horizonte pedagógico emancipador de estas prácticas, las ha posicionado críticamente frente a la educa-

¹ Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente investigadora. Grupo de Investigación en Intervención Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

ción dominante, reconociendo rasgos comunes con propuestas de educación propia de los pueblos indígenas que plantean la necesidad de otra escuela diferente a la impuesta, que se desligue de lo que ha sido el colonialismo y configure una educación alterna y contrahegemónica (González y Torres, 2020).

Desde un llamado acuciante y crítico por actuar frente a las realidades injustas y desiguales, las educaciones populares se han anclado al accionar de diversas organizaciones comunitarias y movimientos sociales, posibilitando el reconocimiento de los problemas y necesidades contextuales, para su comprensión, reflexión, y posterior búsqueda y puesta en marcha de soluciones. Con ello, se ha potenciado la capacidad que poseemos las y los sujetos para dialogar, para tomar conciencia y transformar con nuestra actuación las comunidades y territorios que habitamos, promoviendo a su vez nuestra propia transformación, dada la condición de estar en permanente relación con otros y otras.

Esa relación entre diversos seres, saberes y culturas se ha constituido en una posibilidad pedagógica para orientar las acciones educativas populares, al considerar como estas educaciones se desenvuelven en el ámbito cultural, desde procesos arraigados en historias, tradiciones, formas de ver el mundo y enfrentar la realidad, que nos invitan a reconocer y construir la diferencia. En palabras de Marco Raúl Mejía Jiménez (2015), se abre un campo de reflexión más profundo para las y los educadores populares, al colocarnos desde las diferencias y la diversidad cultural, lo que conlleva desde el diálogo y la confrontación a realizar negociaciones culturales para enriquecernos social, cultural y políticamente, haciendo posible “una acción concertada para la lucha de los movimientos que se nutren de su identidad y de la tradición crítica para construir las emancipaciones de hoy” (p.121).

Desde sus orígenes, las educaciones populares han estado vinculadas a procesos organizativos y movimientos sociales, orientándose principalmente al fortalecimiento de su autonomía y a

la democratización del poder hacia las bases sociales; lo que nos lleva a reconocer, desde lo expuesto por la educadora popular María Rosa Goldar (2013), cómo estos movimientos y organizaciones “desarrollan prácticas educativas intencionadas (propias o articuladas), cumplen un fuerte papel pedagógico (aprendizajes para, en y desde la acción), y a nivel societal, con su acción político-organizativa y práctica cultural, colocan distintas claves emancipatorias que denuncian el carácter opresivo de múltiples relaciones sociales” (p. 77).

Así, las organizaciones sociales y comunitarias van ganando protagonismo político, por su capacidad para responder a las necesidades de las y los sujetos y por su potencialidad para generar transformaciones (Goldar, 2013). Esta articulación de las prácticas educativas populares a procesos organizativos y comunitarios ha favorecido la generación de propuestas que terminan contribuyendo no solo a la resolución de sus problemas, sino a las posibilidades de un trabajo conjunto para la búsqueda de condiciones de vida digna.

Pensar estas apuestas de las educaciones populares desde lo intercultural, nos convoca, por tanto, a un ejercicio consciente y reflexivo que de manera permanente se instale en la cotidianidad. Con esto, la interculturalidad, aparece en escena, para proponernos interpelar los innumerables sometimientos, exclusiones, subordinaciones que han predominado a nombre de la cultura colonial, y dar entrada al reconocimiento de la diversidad de identidades, culturas y modos de vida.

La interculturalidad ha sido considerada entonces, como un horizonte, una tarea social y política, una meta por alcanzar, que representa procesos dinámicos y permanentes de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas, procesos de creación y tensión, procesos en construcción, que pretenden crear solidaridades y responsabilidades compartidas (Walsh, 2005). Y aunque esta propuesta, por sus raíces, se ha confinado a una dimensión

étnica, Luis Enrique López (2001) plantea el desafío de una interculturalidad para todos; Elizabeth Castillo y Sandra Guido (2015) advierten que la sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene; y Esperanza Gómez Hernández (2015) señala que la interculturalidad tendrá que llegar a reflejarse en la cotidianidad de las ciudades; lo que refuerza indiscutiblemente la necesidad de seguir avanzando en este caminar.

Con estos planteamientos que ponen en contexto la confluencia de las educaciones populares y la interculturalidad, se aboga por la construcción de nuevos sentidos descolonizadores, nuevas esperanzas, nuevas formas de transformación y emancipación, evocando otras comprensiones, incorporando contenidos y prácticas que lleven a deconstruir miradas y a replantear formas de relacionarnos entre sí, con otros y otras, y con la naturaleza. Entonces, ¿cómo seguir contribuyendo a este andar desde procesos educativos populares en los territorios? ¿cómo nutrir este terreno fértil desde las acciones de las organizaciones sociales y comunitarias?

Lo dicho hasta ahora, no solo nos instala diversas preguntas por esa relación entre las educaciones populares y la interculturalidad, que se convierten en una invitación para reflexionar sobre las asimetrías sociales y culturales que han estado presentes a lo largo de la historia, incluso en las mismas lógicas de enseñar, aprender, saber y conocer; sino que, se constituye en un llamado a la reivindicación de lo comunitario y de la producción de lo común, en este horizonte emancipatorio cada vez más desafiante. Atendiendo además esa alerta que, desde la última década del siglo XX, vienen haciendo diferentes procesos sociales populares, al insistir en recuperar, resignificar y recrear lo comunitario, considerando la subvaloración a la que ha estado sometido y las formas sistemáticas en que ha sido desarticulado y despolitizado por parte de la modernidad capitalista.

Todo lo anterior, encuentra acogida para su comprensión, en el

contexto de la investigación acción participativa “*Diálogos interculturales situados desde Experiencias Vivas: Educaciones Populares que gestan sentidos comunitarios*”, que venimos desarrollando desde el año 2024 en la Escuela de Experiencias Vivas y que se constituye en un aporte a la línea de Estudios Interculturales del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)².

La Escuela de Experiencias Vivas es un proyecto formativo y pedagógico que surge en el año 2017 en la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA (Medellín, Colombia), atendiendo a la necesidad del fortalecimiento organizativo en lo relacionado con la formación en metodologías para la recuperación y preservación de los saberes locales. A partir del año 2018, este proyecto se impulsa desde una alianza estratégica entre el Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios – POMOTE de UNAULA y el Grupo de Investigación en Intervención Social -GIIS- del Departamento de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia; materializando con esta articulación, el desarrollo de las cinco cohortes que se han llevado a cabo hasta el momento.

Experiencias Vivas se ha orientado a construir con movimientos sociales y organizaciones comunitarias de algunas regiones de Colombia -Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Cauca y Tolima-, las bases políticas, teóricas y metodológicas para el posicionamiento de la sistematización de experiencias como alternativa de formación, en pro de la generación de procesos de reflexión permanente sobre su acción política, prácticas e incidencia, reconociendo la potencia del diálogo de saberes en la transformación social (Experiencias Vivas, 2023).

2 Los planteamientos que se comparten en este capítulo obedecen a las construcciones iniciales que fundamentan el origen de esta propuesta investigativa en el año 2024 y que se vienen reflexionando durante el 2025 con las organizaciones participantes de la quinta cohorte de la Escuela de Experiencias Vivas.

En sus ocho años de trayectoria, Experiencias Vivas ha logrado fortalecerse como un proceso de investigación, acción y formación, fundamentado en el pensamiento crítico, las educaciones populares y las metodologías dialógico-participativas; constituyéndose así mismo, en un escenario de reflexión conjunta en torno a sus ejes reivindicativos, relacionados con pedagogías de la memoria y construcción de paz, buenos vivires e interculturalidad.

Esta apuesta interinstitucional se ha soportado desde el Comité pedagógico, un equipo interdisciplinario de profesionales de las ciencias sociales y humanas, educadores y educadoras populares que desde el trabajo colaborativo asumen la planeación, concertación y orientación de los encuentros formativos; el intercambio de conocimientos, enfoques, dispositivos metodológicos y recursos didácticos; y la mediación y acompañamiento a las propuestas de sistematización que se gestan desde las organizaciones participantes.

Es así como la Escuela ha consolidado un tejido colaborativo con más de 120 organizaciones sociales y comunitarias que han participado en sus ciclos formativos, respondiendo a las búsquedas e intereses de jóvenes, educadores y educadoras populares, líderes y lideresas comunitarias, integrantes activos de estas organizaciones, que en diálogo intercultural, intergeneracional e interdisciplinario, construyen y fundamentan sus propuestas reafirmando el sentido ético-político de la sistematización de experiencias desde sus prácticas sociales, comunitarias y territoriales.

Estos procesos educativos populares en Experiencias Vivas nos han propuesto varios compromisos: un compromiso ético anclado a la esperanza, un compromiso político de la mano de la reivindicación de las acciones colectivas; y un compromiso pedagógico que defiende precisamente el diálogo de saberes y la negociación cultural. Ahora desde la IAP asumimos con las organizaciones co-

munitarias de la quinta cohorte³, un cuarto compromiso, el de interculturalizar nuestra propuesta formativa, y con ello, situar esta reflexión como principio de nuestro pensar y hacer, reconociendo la riqueza de la diversidad y diferencia que nos ha acompañado siempre en la Escuela.

Educaciones populares e interculturalidad: Tras las huellas e indicios de este confluir

Aproximarnos a las reflexiones y discusiones que se han establecido al comprender ese vínculo entre las educaciones populares y la interculturalidad, nos lleva a reconocer los planteamientos y aportes que en esta dirección han compartido autores y autoras como Jhon Jairo Angarita Ossa (2021), Alfonso Torres Carrillo (2021), Yury Andrea Castro Robles (2021), Ximena Amariles González (2019), Luis Vivero Arriagada (2018), Jorge Osorio Vargas (2016), Marco Raúl Mejía Jiménez (2015), Pilar Cuevas Marín (2013), José Luis Álvarez Serna (2009), Isabel Rauber (2009, 2014), Catherine Walsh (2005, 2007, 2009), entre otros y otras; que permiten entrever sus alcances y límites, las mediaciones y fines que comparten, los desafíos a los que se enfrentan, e incluso, las tensiones que emergen, muy seguramente todo esto como punto de partida para seguir profundizando, pero que ahora, se convierte en condición de posibilidad para buscar fortalecer procesos

3 En esta cohorte de la Escuela participaron 16 organizaciones sociales y comunitarias: Everyday Homeless, Corporación Colectiva Quiddarte, Amarte Global, Corporación Aquelarre Cultural, Corporación Sal y Luz, Corporación Mi Comuna, Comparsa Fantasía Artística, Asolavidi, Confluencia de Mujeres, Corporación Las Sabinas, Corporación Grupo Trópico Diverso, Colectivo Desenfoque, Red entre Montañas, Fundación Telón Arriba Armas Abajo, JAC barrio 13 de Noviembre y Escuela de Formación Política Marta Cecilia Yepes.

educativos populares al interior de las organizaciones sociales y comunitarias.

En este sentido, como lo plantea Ximena Amariles González (2019), las educaciones populares como apuestas educativas comparten la ruta trazada por la interculturalidad, ya que “ambas se han acompañado en este trasegar, han ganado y perdido batallas en la lucha por la descolonización, recordando aquellas pedagogías de rebeldía, lucha y cimarronaje que se han configurado en contextos diversos y variados de Latinoamérica” (p. 233). En otras palabras, como afirma, la educadora popular Isabel Rauter (2014), la interculturalidad y las educaciones populares se interdefinen, intercondicionan e interpotencian; gestándose desde abajo y constituyéndose “parte del soporte raizal de la batalla cultural actual por la superación del mundo regido por y para el capital” (p.42).

Lo que también nos lleva a dimensionar, como lo sostiene Catherine Walsh (2009), que esta alianza entre las educaciones populares y la interculturalidad debe interesarse por extender, ampliar y profundizar el legado de Paulo Freire desde una postura de-colonial, posicionando “una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir”, para “dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización” (p.16).

Esto encuentra correspondencia con lo que expresa Luis Vivero Arriagada (2018), al establecer que esa conexión epistemológica, política y práctica, entre la interculturalidad y las educaciones populares, sitúa, por un lado, “una praxis socioeducativa, impregnada del desafío ético-político, de la superación de las diversas formas de discriminación y de dominación” (p. 10). Y por otro, la necesidad de que educadores y educadoras populares, reconozcamos desde dónde asumimos nuestra práctica socioeducativa, ana-

lizando nuestro ser, quehacer y propia historia, develando como tal, al servicio de qué y de quién la realizamos.

Al respecto de esas confluencias o discontinuidades entre la interculturalidad y las educaciones populares, Pilar Cuevas Marín (2013), nos propone considerar los siguientes tres aspectos. Primero, si bien “los discursos y prácticas fundacionales de la educación popular cuestionaron el paradigma moderno, capitalista, desarrollista y autoritario predominante desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina” (p. 46), es necesario una re-lectura de esos fundamentos epistémicos y políticos en clave intercultural, para avanzar en su comprensión. Segundo, “los sujetos propuestos por la educación popular como actores de sus proyectos históricos pasarían, a partir de la interculturalidad crítica, a ser reconocidos por su agencialidad como actores autónomos y epistemológicamente productores de conocimiento”, visibilizando con ello “modelos emergentes, plurinacionales y comunitarios de nuevo tipo” (p. 47). Y tercero, a pesar de que las educaciones populares contribuyeron en la crítica a los postulados de la ciencia moderna, es necesario desde la interculturalidad crítica, “a partir de las epistemologías de frontera, avanzar en la restitución de múltiples cosmovisiones que fueron subalternizadas por la episteme moderno occidental” (p. 47).

Dentro de este contexto, en la búsqueda de las huellas e indicios que nos han dejado otros y otras desde sus trayectorias y recorridos investigativos, conviene retomar algunos estudios y artículos que, desde experiencias latinoamericanas -Colombia, Chile, Perú, Guatemala, México, Argentina- desarrolladas durante este siglo XXI, se han acercado a la comprensión directa de esta relación entre las educaciones populares y la interculturalidad, presentando aportes interesantes para esta reflexión.

En Colombia, la investigación *El diálogo intercultural desde la Educación Popular* de Jhon Jairo Angarita Ossa (2021) busca fortalecer el diálogo intercultural sobre la base del pensamiento crítico y la

acción dialógica que proponen las educaciones populares, a partir de la construcción de unos lineamientos que surgen del análisis de una dinámica comunitaria en el barrio Villa del Mar en Cali, Colombia; reconociendo la escucha activa, la empatía, la solidaridad, la participación comunitaria, los actos colectivos y auténticos, y la didáctica para la interculturalidad, como componentes fundamentales.

Por su parte, el educador popular Marco Raúl Mejía (2015), en su escrito *La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*, presenta como los cambios de época y las particularidades contextuales del Sur exigen que los fundamentos en y desde las educaciones populares sean releídos, adquiriendo desde la interculturalidad otros sentidos de lucha y nuevas formas de transformación y emancipación, “incorporando contenidos y prácticas que llaman también a replantear en los grupos populares muchas de sus relaciones y a deconstruir miradas” (p. 123), desde el reconocimiento de los derechos de la naturaleza, la afirmación de lo local y territorial, y la visibilización de otros lugares de la democracia y de otras formas de poder.

En el artículo *Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios* del trabajador social chileno Luis Vivero Arriagada (2018), se expresa que hay una interesante conexión epistemológica, política y práctica entre la interculturalidad y la educación popular de Paulo Freire, proponiendo que esta articulación se constituye entonces en la posibilidad “para el reconocimiento y fortalecimiento de una educación intercultural crítica” y como tal en “una praxis socioeducativa, impregnada del desafío ético-político de la superación de las diversas formas de discriminación y de dominación” (p. 10).

El educador e historiador chileno Jorge Osorio Vargas (2016), en su texto *Politización de la diversidad: la educación intercultural crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir*, plantea cómo las educaciones populares y las pedagogías intercultural-

turales críticas tienen un rol articulador en las organizaciones comunitarias que reivindican saberes locales y desarrollan formas culturalmente apropiadas de distribución social de los conocimientos; acentuando la mirada, en cómo hacer de estos movimientos, espacios de re-creación de prácticas culturales y socioeducativas, que “proyecten “estrategias de diversidad” críticas, esto es, estrategias capaces de transformar las “emergencias” y “resistencias” en procesos de politización democrática y de transformación social” (p. 164).

Desde procesos educativos populares en Perú y Guatemala, se retoma uno de los trabajos liderado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL, de la serie “Miradas desde la Educación Popular” titulado *La interculturalidad como proyecto educativo: una lectura de tres experiencias de formación desde la educación popular* (2014). Este trabajo nos plantea la posibilidad de la interculturalidad en la tradición político-pedagógica de las educaciones populares, sosteniendo que ésta es necesariamente un proyecto político de resistencia, un proyecto emancipador y pedagógico “que se construye desde el hacer-nos sujetos en otros modos de relación con la alteridad, otros modos de relación práctica con el mundo y desde la producción de otro modo de la relación educativa” (p. 21).

Propiamente desde Guatemala, los educadores Israel Choy Ajquejay y Víctor Cristales exponen, en su artículo *Educación Popular e Interculturalidad en Guatemala* (2010), como las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes proponen a las educaciones populares que reafirmen su perspectiva emancipadora, reconociendo e incorporando estas dimensiones de lucha social y política, a partir de sus propias concepciones y proyecciones. En su anhelo por construir una sociedad intercultural, estos autores plantean que estas educaciones populares implicarían la vivencia de la propia cultura y el estudio crítico de los temas relacionados con esta; la recuperación de la memoria histórica para fortalecer

su identidad; el reconocimiento y valoración de sus elementos culturales, para una acción y militancia cultural; y, por último, el acercamiento a las culturas existentes para tratar de comprenderlas y fundamentalmente respetarlas.

De otra parte, se encuentra el artículo del educador popular mexicano José Luis Álvarez Serna (2009), *Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad. Experiencias, desafíos y prospectiva*, que reconoce la existencia de principios fundantes compartidos entre las educaciones populares y la interculturalidad, al tratarse de procesos de transformación social, donde se establecen relaciones entre individuos con diferentes concepciones, prácticas e identidades culturales, que construyen nuevas relaciones entre sí y el entorno. El autor alude que, “ambas praxis colocan al individuo al centro en perspectiva de moverse a lo comunitario y colectivo para la humanización y la superación de las relaciones de dominación, subordinación y explotación” (p. 6). Así mismo, aparece nuevamente el diálogo como una premisa pedagógica fundamental de las educaciones populares en vínculo con la interculturalidad, pues se constituye en condición indispensable para “superar una individualización fragmentada, consumista, egoísta y posesiva” (p. 6).

Por su lado, la investigadora y educadora popular argentina Isabel Rauber (2009), con su artículo *Educación popular, interculturalidad y descolonización: La construcción del sujeto de las transformaciones sociales en los movimientos de mujeres*, expone que, las educaciones populares constituyen un “posicionamiento político para la posibilidad de construcción de competencias interculturales de interrelación y, consiguientemente, para el desarrollo de procesos de gestión intercultural” (p. 228); afirmando que “la interculturalidad supone, reclama e impone un profundo cambio cultural de las organizaciones sociales y políticas” (p. 229). Posteriormente en el año 2014, en su escrito *Pedagogías de esperanza: Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica*, esta autora

propone educaciones populares interculturales para la descolonización desde abajo, afirmando que las educaciones populares son propuestas raizalmente interculturales que refuerzan los procesos descolonizadores desde las prácticas de las y los sujetos.

Dentro de estas búsquedas, también cabe recuperar las discusiones, reflexiones y aportes del I Congreso de Educación Popular e Interculturalidad denominado *El tránsito de la desideologización de los pueblos hacia la recuperación de saberes populares*, que fue desarrollado en el año 2013 en Colombia. Tuvo como objetivo profundizar en el debate académico, social y político que la interculturalidad y las educaciones populares contienen como proyecto, discurso y/o modo de vida. Al respecto, en palabras de Jonnathan Harvey Narváez, esa mirada desde las educaciones populares nos permite “las herramientas de concienciación y apropiación del contexto latinoamericano, acompañando los diversos procesos interculturales del cono sur desde diversas formas de empoderamiento comunitario hacia la democratización de lo étnico, lo mestizo y lo afroamericano” (p. 5).

En este Congreso, la educadora Pilar Cuevas Marín (2013), con su contribución sobre *Interculturalidad crítica y educación popular: ¿Confluencia o discontinuidad en las epistemologías del Sur?* pone en diálogo estas propuestas alternativas para avanzar en la comprensión de las epistemologías de frontera y las pedagogías decoloniales, contemplando esa “relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza” (p. 47). Así mismo, Eduardo Ramírez, con su aporte *La Educación Popular y la Interculturalidad desde la perspectiva del Buen Vivir*, plantea que las educaciones populares con énfasis en lo intercultural se convierten en “la condición de posibilidad para que la sociedad pueda reconocerse a sí misma en las diferencias que la constituyen”, contribuyendo con ello, “a una sociedad intercultural como base del Buen Vivir” (p. 126).

En efecto, se logra dilucidar que, en la confluencia de estos dos caminos, el de las educaciones populares y la interculturalidad, ya

se han abonado reflexiones interesantes que permiten reconocer con vitalidad, la relevancia de seguir ampliando las comprensiones de estas propuestas en el marco de los saberes haceres organizativos y comunitarios, reafirmando principios, proponiendo estrategias, instalando otras formas de accionar, que nos lleven a procesos de trans-formación en procura de horizontes emancipatorios.

Educaciones populares en clave intercultural

Sobre el panorama histórico de la educación popular en América Latina⁴, seguramente existe mucho por relatar, pero desde los aportes de sus precursores, conviene considerar que su surgimiento en el siglo XIX se da en confrontación con los paradigmas coloniales de la educación, situándola como un medio de transformación de la sociedad y construcción de una realidad original (Simón Rodríguez - Venezuela); como una educación común para la civilización de todos los ciudadanos (Domingo Faustino - Argentina); como una educación del pueblo para impulsar la democracia (Pedro Varela - Uruguay); como una educación enraizada que forma a las personas para que sean capaces de conocer y transformar su realidad (José Martí - Cuba); nociones que terminaron siendo vinculadas con la denominada instrucción pública.

Luego a inicios del siglo XX con el nacimiento de nuevas corrientes de pensamiento, desde los movimientos sociales y políticos, se instala una visión diferente de la educación popular, anclada a la educación obrera y de clase, a la extensión universitaria

4 El maestro Oscar Jara Holliday en su libro *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas* (2020) presenta este panorama histórico considerando los hitos significativos en el trayecto de la educación popular y que aquí los retomamos para enunciarlos de manera breve.

como articulación entre las universidades y los sectores populares, a la emergencia de procesos formativos populares, a propuestas pedagógicas para repensar la educación de los pueblos indígenas; en fin, una corriente de formación política que respondía a las necesidades de organización y movilización.

En adelante, se han identificado diferentes períodos para distinguir los hitos que han posibilitado la comprensión de estas prácticas de educación popular, y que poco a poco impulsaron esta corriente desde los referentes de Paulo Freire para pensar una educación dialógica y liberadora; desde su confluencia con la investigación acción participativa y la sistematización de experiencias; desde su aspiración como educación política para el desarrollo de la conciencia de clase; desde la creación de redes y espacios de articulación para ampliar su incidencia; que llevaron a comienzos del siglo XXI a su refundamentación, con miras a nuevas proyecciones que actualmente exigen en estos contextos complejos y cambiantes, seguir contribuyendo a formar capacidades transformadoras en las y los sujetos.

Entender así, la educación popular como una corriente pedagógica latinoamericana, nos lleva de entrada a reconocer que no hay una única manera de significarla, que han sido diversos los acercamientos, miradas y definiciones que se han construido a lo largo de la historia para ir posicionando estas prácticas, procesos o propuestas educativas, situando en ellas unos rasgos característicos, que nos permiten diferenciarlas de otros tipos de educaciones⁵.

Retomando precisamente esta trayectoria de las educaciones populares, el maestro Alfonso Torres Carrillo (2020), a partir de

5 Para ampliar estas miradas, sugerimos revisar las publicaciones de maestros y maestras, educadores y educadoras populares que han contribuido al abordaje reflexivo de estas prácticas, como Lola Cendales, Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía, Oscar Jara, Alfredo Ghiso, Rosa María Torres, Adriana Puiggrós, Piedad Ortega, María Rosa Goldar, Stella Pino, entre otros y otras. Algunas referenciadas en la bibliografía.

la lectura de diferentes prácticas y discursos, distingue los siguientes rasgos que las caracterizan:

1. Una lectura crítica de la realidad: cuestionamiento radical al carácter capitalista (también colonial y patriarcal) de las sociedades latinoamericanas y al papel funcional que juega la educación institucionalizada en su reproducción.
2. Un horizonte político y ético emancipador (entendido de modo plural, abierto y no dogmático) que inspira y promueve la transformación de las condiciones y contextos que reproducen las diferentes formas de opresión, exclusión y la discriminación.
3. Uso de estrategias para potenciar la capacidad de transformación de los sectores dominados desde el fortalecimiento de sus procesos comunitarios, organizativos y de acción colectiva.
4. La intención de contribuir a la construcción de sujetos sociales a través de la afectación de diferentes dimensiones subjetivas de los actores sociales, tales como la conciencia, el pensamiento, la cultura, la voluntad, la emocionalidad y la corporeidad.
5. La creación y utilización de metodologías, didácticas y técnicas contextualizadas, dialógicas, participativas e interactivas. (Torres Carrillo, 2020b, p. 14)

Estos cinco rasgos han configurado distintas prácticas educativas populares en diferentes contextos y campos de acción, que permiten reconocer la educación popular como una corriente pedagógica y un movimiento educativo que ha inspirado a organizaciones sociales y comunitarias, asumiendo en su accionar estos principios políticos y pedagógicos emancipadores.

En sintonía con esto, para el maestro Oscar Jara Holliday (2020), se considera más preciso hablar de procesos de educación

popular en plural, que de “la” Educación Popular, como si fuera un todo homogéneo; lo que permite reconocer las distintas condiciones, factores, dimensiones que están presentes en estos procesos, de cara a esa intencionalidad transformadora que les orienta.

Estos procesos de educación popular, son procesos de aprendizajes y de enseñanzas; procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; procesos de reflexión y de acción; procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; procesos de identificación y de reconocimiento de identidades; procesos múltiples, diversos, estructurados e inéditos; procesos individuales, grupales, colectivos o masivos; procesos multifacéticos y complejos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado; procesos que siempre se realizan en un contexto histórico-social y en un contexto teórico determinado. Procesos, en fin, político-pedagógicos o pedagógico-políticos que se impulsan desde una perspectiva ética emancipadora y transformadora. (p. 175).

Estos planteamientos guardan correspondencia con la propuesta de la investigadora colombiana Yury Andrea Castro Robles (2021), al referirse a las educaciones populares como prácticas de la interculturalidad, por las posibilidades del diálogo entre diferentes epistemologías y su contribución a nuevas formas de comprender y vivir la realidad. Esto permite dimensionar estas prácticas educativas populares en clave de resistencias, favoreciendo el reconocimiento de la diferencia y la alteridad, dando fuerza a procesos interculturales que contribuyen a la construcción de acciones transformadoras en las comunidades y sus territorios.

Se trata, en últimas, de reconocer que estos procesos educativos pueden propiciar “experiencias culturales, políticas, ideológicas, estéticas y éticas, para la problematización y transformación

de la realidad social, mediante la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales” (Castro Robles, 2021, p. 82). Y desde esta perspectiva, reafirmar la posibilidad de educaciones populares pensadas para “la apropiación de la diversidad identitaria y cultural de los saberes, permitiendo otras maneras de coexistir” (p. 86).

Pensar entonces las educaciones populares en clave intercultural, permite comprenderlas como actos políticos que posibilitan “tomar conciencia en el mundo y del mundo, de reencontrarse consigo mismo y con los demás, de transformar y transformarse, de liberarse y entonces hacer parte de la construcción colectiva de un proyecto político y ético emancipador” (Amariles González, 2019, p. 232).

Al asumir las educaciones populares como “acciones culturales para la liberación”, se retoma la propuesta inicial de Freire que “buscaba emancipar a las personas de la cultura opresiva y conformista, haciéndolas más autónomas y solidarias” (Torres Carillo, 2021, p. 134). Esto lleva a reconocer la producción de sentido que se da desde la cultura, confirmando que “los saberes puestos en juego en las prácticas educativas están inmersos en procesos culturales más amplios y profundos” (p. 135). Lo que implica, entender la cultura como esa “instancia de producción e interacción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas, construyen su pertenencia y se relacionan con otros colectivos” (p. 48).

De manera que, desde los procesos de educación popular no sólo se trata de tomar conciencia de la realidad, sino de reconocer las raíces de la construcción de esa realidad, develando como esas relaciones entre las personas, organizaciones y comunidades están atravesadas por la cultura. El propósito, pues, de las educaciones populares como acciones culturales, debe estar encaminado a “comprender e interactuar con las matrices culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su

realidad, para ampliar su perspectiva de realidad y sus horizontes de posibilidad de actuación como sujetos” (Torres Carrillo, 2021, p. 49).

Así mismo, Marco Raúl Mejía (2015) en su decálogo sobre las educaciones populares del siglo XXI, plantea que estas educaciones consideran “la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos” (p. 111); argumentando que, “no puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia”, lo que, a la vez, le dota de identidad y le posibilita relacionarse con otros y otras (p. 111).

Estas comprensiones de las educaciones populares se acentuaron en el ejercicio de construcción de nociones propias de la quinta cohorte de la Escuela de Experiencias Vivas. Los saberes de las personas fundamentados en sus experiencias dentro de las organizaciones permitieron recuperar aquellos rasgos que han estado presentes en sus prácticas educativas populares, situándolas como:

1. Una experiencia que parte desde los saberes populares, las luchas colectivas y las metodologías participativas y dialógicas para la revolución transformadora de sujetos, realidades y territorios.
2. Una construcción de saberes desde las experiencias propias y colectivas para la riqueza en la diversidad del pensamiento.
3. Una educación alternativa que orienta sus procesos hacia las realidades sociales, por medio del intercambio de saberes desde lo cotidiano, contribuyendo a fortalecer las organizaciones sociales y a generar resistencia en las comunidades. (Reflexiones grupales EP, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 9 de mayo, 2025).

La puesta en común de estas ideas llevó a interpelar palabras, verbos y sentidos, recogiendo visiones, significados y deseos que han orientado las educaciones populares en las organizaciones y territorios. Se construyó polifónicamente una noción para entender las educaciones populares como una “convergencia entre saberes propios, experiencias vitales y metodologías participativas y artísticas”, donde es fundamental “el reconocimiento de las realidades para la transformación social a partir de las prácticas cotidianas y la construcción colectiva”, permitiendo desde estos procesos “la autonomía, el pensamiento crítico, la resistencia, la co-construcción, las territorialidades e identidades comunitarias”; posicionando finalmente como estas educaciones populares deben estar atravesadas “por el placer en el hacer” (Construcción colectiva EP, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 9 de mayo, 2025).

En clave intercultural, la reflexividad dialógica que acompañó la construcción de esta noción posibilitó la apertura a preguntas sobre la interseccionalidad, el reconocimiento de las otredades, el cuestionamiento por el estado de las cosas, la justicia epistemológica y la defensa de lo comunitario; dejando abiertas discusiones que no solo alimentan la propuesta formativa de la Escuela, sino que se asientan en los procesos educativos de las organizaciones para seguir las abordando críticamente.

La interculturalidad pensada desde las organizaciones sociales y comunitarias

A finales del siglo XX, diversas situaciones y fenómenos colocaron en escena la interculturalidad. Autoras como Elizabeth Castillo y Sandra Guido (2015) refieren en ese contexto lo acontecido por la movilización de las comunidades étnicas, la ola migratoria, la globalización económica y mediática, entre otras, que abren paso a la interculturalidad “como una nueva forma de re-

lacionarse, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales” (p. 20), pero cuyos usos políticos o sociales no han sido homogéneos. Al respecto, la maestra Esperanza Gómez Hernández (2022) expone que, en ese acontecer histórico se transitó “de lo monocultural hacia lo multicultural, generándose comprensiones y prácticas distintas de la interculturalidad que conviven simultáneamente en la vida social, la acción estatal y el debate académico” (p. 66).

La investigadora Laura Selene Mateos Cortés (2010) construye una arqueología del concepto de interculturalidad planteando que en América Latina, su origen estuvo relacionado con los movimientos indígenas y sociales, en el marco de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe; enunciando como en Perú -con la teología de la liberación-, en Brasil -con la educación popular indígena-, en Guatemala -con la educación formal indígena-, en Ecuador -con la alfabetización-, en Bolivia -con el Manifiesto de Tiahuanacu-, en México -con el enfoque intercultural en salud-, y en Colombia -con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)- se empieza a adoptar y difundir esta propuesta.

La interculturalidad en el caso colombiano tomó fuerza en el ámbito de la educación bilingüe y bicultural agenciada por el propio movimiento indígena desde el CRIC, estableciendo esas reflexiones entre la cultura y la escuela. Posteriormente, desde nuestro reconocimiento multiétnico se instala un enfoque de etnoeducación, posicionándose esta idea en la normatividad educativa, que luego se vería reforzada con las propuestas curriculares promovidas por los grupos afrodescendientes (Castillo y Guido, 2015).

Todos estos tránsitos de la interculturalidad permiten situar para su abordaje distintas perspectivas, que Catherine Walsh (2009), agrupa en tres. La primera de ellas es la perspectiva *relacional*, que hace referencia de forma básica al “contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que podrían darse

en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 3). La segunda perspectiva se denomina *funcional* y “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión al interior de la estructura social establecida” (p. 3). Y la tercera perspectiva, que es la que nos interesa en la Escuela de Experiencias Vivas, es la *crítica* que parte del “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” que requiere, por tanto, “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 4).

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2009, p.4)

Según Ximena Amariles González (2019), la interculturalidad crítica ha propuesto otros sentidos y significados para tejer puentes entre lo educativo, lo pedagógico y lo decolonial, re-creando diversos escenarios para luchar por la vida, para soñar y trabajar en comunidad, reflexionando, denunciando, construyendo otras realidades, pero, sobre todo, aperturando caminos y horizontes. En América Latina, la interculturalidad, comprendida desde esta perspectiva crítica,

se traza precisamente como objetivo recordar, comprender y reconstruir la historia a partir de las voces que han sido relegadas al silencio, a saber, las voces de campesinos, indígenas, afrodescendientes, obreros, de mujeres y hombres del pueblo cuyas voces renacen, tras la configuración de apuestas políticas, educativas, epistémicas, ontológicas y culturales que caminan en comunidad hacia el encuentro con otros horizontes. (p. 228)

Se precisa, con esto, que, desde las prácticas de educación popular, la perspectiva de interculturalidad que se retoma es justamente la interculturalidad crítica, que desde los argumentos de la CEAAL (2014), deviene en un proyecto de resistencia que parte de develar los mecanismos de producción de la negación de sujetos y colectivos, y de las relaciones existentes, y que propone en lo educativo un despliegue para no reproducir lo mismo y para abarcar a todos y todas sin excepción. Desde esta mirada, la interculturalidad supone elaboración del sí mismo, del nosotros, en el dar/se cuenta, en el reconocimiento de lo que hay y en la elaboración de un querer de otro modo, en la posibilidad de ordenar el acto educativo desde el diálogo y la conversación entre diferentes, desde un saber lo que me/nos pasa, desde la experiencia de vida, desde la relación práctica con el mundo.

Ahora bien, desde las prácticas comunitarias, como lo plantean Sonia Comboni y José Manuel Juárez (2013), “la interculturalidad se entiende como un proceso vigente y dinámico”, lo que implica, que “el reto está en cómo construir un diálogo de saberes y de formas de ser diferentes en matrices culturales derivadas de mundos de vida distintos y, sobre todo, de construcciones dominantes/dominadas a través de las cuáles se construye la cotidianeidad” (p. 20).

Es justo en el marco de estas prácticas, que las organizaciones de la Escuela de Experiencias Vivas articularon sus reflexiones para dialogar en torno a este eje reivindicativo de la intercultural-

lidad. Partiendo, por un lado, del reconocimiento de “la diversidad cultural inherente al contexto urbano, donde hay diferentes actores con creencias, conocimientos, perspectivas y expresiones distintas sobre el mundo” (Telón arriba, armas abajo, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 4 de julio, 2025). Lo que implica pensarnos desde “territorios habitados por personas de diferentes lugares de origen, donde se ha tejido una mixtura de propuestas culturales, diálogos de diferentes culturas que están en constante movimiento, construcción y deconstrucción” (Corporación Mi Comuna, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 4 de julio, 2025).

Por otro lado, la interculturalidad más allá de una simple coexistencia de culturas debe entenderse como “un diálogo activo, crítico y transformador entre saberes, prácticas y cosmovisiones”, reconociendo que “en nuestros territorios conviven múltiples formas de nombrar el mundo, de entender la salud, el género, la comunidad, el cuerpo, la sexualidad, la experiencia vital, y que ninguna es superior a la otra”. Por eso, se trata de aprender “a tejer puentes entre saberes académicos, ancestrales, políticos, espirituales y comunitarios” (Corporación Colectiva Quidarte, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 4 de julio, 2025).

Lo que llevaría también a comprenderla como “la posibilidad de aprender entre sí, compartir cosmovisiones, formas de relacionamiento y de existencia; en las cuales, cada cultura tiene la posibilidad de ser y reconstruirse” (Corporación Everyday Homeless, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 4 de julio, 2025).

Ese escenario de diálogo e intercambio que se abre desde esta perspectiva crítica, debe permitir “reconocernos en nuestros contextos y en nuestros poderes, para interlocutar y decidir por nuestras formas de territorializar”, contemplando que la interculturalidad finalmente a lo que nos tiene que llevar es a visibilizar las relaciones de dominación y las formas coloniales que nos atraviesan y han marcado nuestras acciones, para tener la disposición de entender a ese otro desde su lugar de enunciación, con su his-

toricidad cultural y política (Grupo Trópico Diverso, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 4 de julio, 2025).

Bajo estos planteamientos también conviene poner en escena la propuesta de Catherine Walsh (2007), que remite a la necesidad de reconocer en las organizaciones comunitarias y movimientos sociales, las pedagogías decoloniales, entendiendo estas como,

Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la consciencia en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. Aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro. (Walsh, 2007, p.34)

Agregando que, es justamente en la “razón del Otro” donde se pueden sembrar pedagogías que partan del deseo de “pensar con”, que asuman “la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos” (p.34).

Consideraciones finales: Aperturando diálogos interculturales

Precisamente estar en este espacio, ya es un espacio de diálogos interculturales, aquí hay un mundo de diversidades, se trata de reconocer como la posibilidad de la interculturalidad misma se está dando en el proceso de la escuela de sistematización [...] todos estamos aprendiendo también de

ese diálogo intercultural en diálogo intercultural. (E.J., Grupo Trópico Diverso, 5ta Cohorte Experiencias Vivas, 25 de abril, 2025).

En los procesos de educación popular, el diálogo de saberes ha estado presente para recordarnos esa máxima freireana de que todos y todas sabemos algo, todos y todas ignoramos algo, y por esa razón, aprendemos siempre; al igual que, reconocernos como seres inacabados que necesitamos del encuentro con otros y otras para “ser más”. Por ello, desde esta tradición anclada al diálogo de saberes, conviene retomar los planteamientos de Freire en 1970, para fundamentar el diálogo como encuentro que solidariza la reflexión y la acción para pronunciar el mundo, para transformarlo; el diálogo como una exigencia existencial, como un acto de creación y recreación basado en el amor, la humildad, la fe y la esperanza.

El diálogo de saberes se posiciona entonces como un referente de las prácticas educativas populares, como una “clave epistémica y pedagógica para formar sujetos constructores y defensores eficaces de culturas” (Ghiso, 2016, p. 4), para hacer posible “la construcción de sentidos y negociaciones culturales, en el marco de diferencias, diversidades y desigualdades” (p. 1). De ahí que, desde estos planteamientos del maestro Alfredo Ghiso (2016), el diálogo de saberes requiera ser entendido como,

un proceso de recuperación, deconstrucción, resignificación y recreación de saberes donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los ‘dispositivos’ pedagógicos de la educación popular, que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades de los sujetos participantes. (p. 1)

También cobra sentido puntualizar que, para las poblaciones indígenas, el diálogo de saberes trasciende a otras dimensiones,

e implica, por tanto, encontrarnos para reconocernos en nuestras diferencias y modos distintos y diversos de vida, para profundizar en el conocimiento y la comprensión de los otros y otras, teniendo presente que esa diversidad se manifiesta en cada momento de nuestra cotidianidad (Comboni y Juárez, 2013).

En la Escuela de Experiencias Vivas, desde las educaciones populares nos sostiene la convicción de que el diálogo de saberes posibilita el encuentro en la diversidad, privilegiando relaciones horizontales, configurándose como una propuesta epistémica, ética-política y estética que, al sustentarse en la solidaridad y el reconocimiento de la otredad, favorece la construcción de la vida en común y el buen vivir (Agudelo, Jiménez, Zapata y Ospina, 2020).

Desde estos diálogos de saberes que se promueven en nuestros procesos educativos populares, nos aperturamos a los diálogos interculturales, desde esa voluntad de abrirnos a la otredad, de dejarnos cuestionar, de intercambiar nuestras experiencias, para reconocer la pluralidad y construir nuestra propia identidad en la diversidad, validando la relevancia del diálogo para la interculturalidad.

En este sentido, Raúl Fornet-Betancourt (2000) argumenta que el diálogo intercultural “prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma” (p. 9). Tiene el carácter de un proyecto ético guiado por el valor de la acogida del otro, con el que se puede “compartir un futuro que no está determinado únicamente por mi manera de comprender y de querer la vida” (p. 9).

Si esto lo consideramos, desde la comprensión de lo comunitario, podríamos retomar lo que la activista mexicana Karina Ochoa Muñoz (2021) propone, al plantear que es justamente cuando la otredad se nos hace común, es decir, cuando nos hacemos comunes unas/os a otras/os, que dejamos de cosificar la alteridad, para hacer efectivo el acto descolonial. La autora argumenta que “cuando yo me hago común al «otro/a», ese «otro/a» se me reve-

la”, abriéndonos en ese encuentro dialógico a lo desconocido, ya que “al revelarse ante mí la alteridad deja de ser desconocida para volverse parte de mí” y, por tanto, “el «yo-yo» o «yo-tú» al final se convierte en un «Nos-otros»” (p. 224). Agrega, además, que “la comunidad sólo se hace posible desde el «Nos-otros», pues éste se convierte en un principio movilizador del acto de revelación hacia la realización de lo común” (p.224).

Así mismo, desde los planteamientos de Jhon Angarita Ossa (2021), “el diálogo intercultural desde una postura crítica es el acto de reconocimiento por excelencia, abordado desde la Educación Popular en la perspectiva de diálogo de saberes como mecanismo de visibilización y postura ética frente al otro” (p. 69); se sustenta, por tanto, en “una relación equilibrada de reconocimiento y de construcción con el otro”, una práctica que “parte de la concepción de que no existe un yo sin un otro para configurar un nosotros, en comunión, en comunidad” (p. 117).

Esto implica también, recuperar las contextualidades desde nuestras propias experiencias y dar cuenta de la diversidad de situaciones en que vivimos la fragilidad de nuestra condición humana, porque “mejorar las condiciones para el ejercicio de la interculturalidad mucho depende de si aprendemos a plantear y a llevar a cabo la comunicación con los otros y las otras como un diálogo de, sobre y entre situaciones de lo humano” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 14). El diálogo intercultural es entonces un “diálogo de situaciones entre sujetos concretos que hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica” (p. 18); planteamiento que, sin duda alguna, se constituye en un aporte para la Escuela de Experiencias Vivas, en tanto venimos profundizando en la reflexión en torno a los diálogos interculturales situados.

Si bien en esa comunicación con los otros y otras, se insiste en la necesidad del *hablar* y el *decir*, para el intelectual mexicano Gus-

tavo Esteva (2015), abrirnos al diálogo intercultural implica reconocer que la clave de este diálogo se encuentra en el *escuchar*; lo que ya advertía Carlos Lenkensdorf (2008) cuando señalaba que “el escuchar es la puerta al diálogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas”, destacando que, “el diálogo no se puede si los dialogantes no se escuchan mutuamente” (p. 43). Así que, “el escuchar, trascendiendo al *logos*, conduce al hacer, y es ahí, en la práctica, en donde finalmente puede tener lugar el diálogo intercultural” (Esteva, 2015, p. 180).

En correspondencia con esto, Alexander Ortiz y María Isabel Arias (2019), refieren que se potencia ese diálogo intercultural, al observarnos, escucharnos y sentirnos mutuamente, al conversar afectivamente, teniendo en cuenta los conocimientos otros y situados. Todo esto a partir de lo que denominan como conversar alterativo y reflexionar configurativo; el primero supone un conversar para vivir en comunidad, un conversar que permite estar siendo; y el segundo un reflexionar que problematiza las propias prácticas y saberes, para que emerjan otras.

No podríamos saber quiénes somos, sino dialogamos con los otros y otras, por tanto, en el contexto de la interculturalidad, con el diálogo nos autoconstituimos, y con ese mismo diálogo de autoconstitución, constituimos lo común: “lo común se construye interculturalmente” (Samanamud Ávila, 2010, p. 77). Finalmente, “el diálogo intercultural constituye la urgencia/emergencia para la configuración de lo humano como principio ineludible del vivir en plenitud en el planeta Tierra” (Ortiz y Arias, 2019, p. 159), lo que enfatiza en la potencialidad de esos entretejidos relacionales y comunitarios que se re-crean desde este reflexionar conjunto.

Desde la Escuela de Experiencias Vivas deseamos, por tanto, seguir fortaleciendo nuestro rol como educadoras y educadores populares capaces de reconocer y valorar nuestros distintos saberes hacer, asumiendo desde una interculturalidad crítica, otros

caminos y horizontes que nutran las reflexiones al interior de la Escuela y en cada uno de los procesos que se lideran desde las organizaciones participantes; esperando también con ello, que se potencien diálogos interculturales situados que puedan ser enriquecidos desde las experiencias mismas de estas organizaciones en sus comunidades y territorios.

Referencias

- Agudelo, A.; Jiménez, L.; Zapata S. y Ospina, V. (2020). *Metodologías de Sistematización de Experiencias*. Colección Diálogo de Experiencias Vivas # 1. Universidad Autónoma Latinoamericana y Universidad de Antioquia.
- Álvarez Serna, J. L. (2009). *Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad. Experiencias, desafíos y prospectiva*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Amariles González, X. (2019). Interculturalidad crítica en América Latina: abriendo caminos *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, núm. 8, julio-diciembre, pp. 227-237. Red Construyendo Paz Latinoamericana.
- Angarita Ossa, J. J. (2021). *El diálogo intercultural desde la Educación Popular: El caso de la acción educativa extraescolar en la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar en Cali, Colombia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU. Maestría de Educación Intercultural. Santiago de Cali, Colombia. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.ihed>.
- Cáceres, I. y Rincón, C. (Editores). (2013). *El tránsito de la desideologización de los pueblos hacia la recuperación de saberes populares*. I Congreso de Educación Popular e Interculturalidad, Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades.
- Castillo Guzmán, E. y Guido Guevara, S. (2015). La interculturali-

- dad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69. Bogotá, Colombia. pp. 17-44.
- Castro Robles, Y. A. (2021). Educación popular en clave de resistencias. Una mirada desde el reconocimiento. En: *Comunicación (es) - educación (es) desde el Sur*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 79-88.
- CEAAL. (2014). *La interculturalidad como proyecto educativo: una lectura de tres experiencias de formación desde la educación popular*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Choy Aquejay, I. y Cristales, V. (2010). Educación Popular e Interculturalidad en Guatemala. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 32, CEAAL. pp. 146-156.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro: Cultura, intercultural y Educación Superior*, 66, pp. 9-23.
- Cuevas Marín, P. (2013). Interculturalidad crítica y educación popular: ¿Confluencia o discontinuidad en las epistemologías del Sur? En: *El tránsito de la desideologización de los pueblos hacia la recuperación de saberes populares*. I Congreso de Educación Popular e Interculturalidad, Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades, pp. 44-48.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 23, pp. 171-186. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Polylog. Foro para filosofía intercultural 1. <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Ghiso, A. (2016). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Rev. REDpensar* 4(1) pp. 1-10
- Goldar, M. R. (2013). Educación Popular y sus desafíos en los

- actuales escenarios latinoamericanos: Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*. N° 38. pp. 74-81.
- Gómez Hernández, E. et al. (2015). *Diálogos de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Pulso y Letra Editores.
- Gómez Hernández, E. (2022). Trayectorias de la interculturalidad en la intervención social de Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (34), 61-83. doi: 10.25100/prts.v0i34.12106
- González Terreros, M. I. y Torres Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 335-354. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>
- Jara Holliday, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Pluriverso narrativo.
- Lenkendorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés editores.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Mateos Cortés, L. S. (2010). Hacia una arqueología del concepto de interculturalidad. *Revista EntreVerAndo*, 8, Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 25-29.
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis y Saber*, Vol. 6. Núm. 12. Julio – Diciembre. pp. 97-128
- Ochoa Muñoz, K. (2021). ¿Monólogos interculturales o diálogos descoloniales? *Tabula Rasa*, 38, 213-226. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.10>
- Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolo-

- nial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Osorio Vargas, J. (2016). Politización de la diversidad: la educación intercultural crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, número 10, pp. 163-172
- Ramírez, E. (2013). La Educación Popular y la Interculturalidad desde la perspectiva del Buen Vivir. En: *El tránsito de la desideologización de los pueblos hacia la recuperación de saberes populares*. I Congreso de Educación Popular e Interculturalidad, Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades, pp. 118-132.
- Rauber, I. (2009). Educación popular, interculturalidad y descolonización: La construcción del sujeto de las transformaciones sociales en los movimientos de mujeres. En: *Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]*. Genève: Graduate Institute Publications, <http://books.openedition.org/iheid/6322>.
- Rauber, I. (2014). Pedagogías de esperanza: Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para El Desarrollo*, número 6, pp. 18-47.
- Samanamud Ávila, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra Educativa*, Vol. III / N° 1, pp. 67-80.
- Torres Carrillo, A. (2020a). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Torres Carrillo, A. (2020b). Convergencias entre educación popular y educación propia en propuestas educativas de maestros en el departamento de Cauca. *Hojas y Hablas* No.19. enero

- junio de 2020, pp. 11-30.

Torres Carrillo, A. (2021). *Educación Popular: Historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo.

Vivero Arriagada, L. (2018) Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral* N° 21, 1er Semestre. pp. 5-26

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Lima Perú.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), pp. 25-35.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Educación intercultural bilingüe en Argentina y Chile. Una mirada comparada a experiencias de su implementación en los pueblos toba-qom, mapuche y mbya-guaraní

por Gabriela Piña Ahumada¹, Noelia Enriz², Mariana García Palacios³, Ana Carolina Hecht⁴.

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en más, EIB) ha tenido un estatus diferencial en los distintos países de la región latinoamericana, tanto en su legislación e implementación, como en los destinatarios privilegiados, los diseños de las políticas y el alcance de estos programas en el estudiantado, según los diferentes niveles educativos. Si bien existen numerosas revisiones y análisis de las políticas de cada país, aún son escasos los trabajos

1 Universidad Mayor (Chile).

2 Universidad de Buenos Aires-UNSAM-CONICET (Argentina).

3 Universidad de Buenos Aires -CONICET (Argentina).

4 Universidad de Buenos Aires -INAPL-CONICET (Argentina).

que discuten, comparativamente, el diseño y la implementación de los programas de educación intercultural en distintos países y en relación con diferentes pueblos de la región. En este capítulo, nos proponemos analizar de manera comparativa experiencias de EIB en Argentina y Chile desde una mirada histórico-etnográfica que dé cuenta de los matices, puntos en común y divergencias que existen en los distintos territorios.

Con ese fin, abordaremos las experiencias de EIB de tres pueblos indígenas de la región: toba-qom, mapuche y mbya-guaraní. Si bien nos proponemos dar cuenta de las singularidades que enfrenta la política de EIB en dos países, Chile y Argentina, para el caso argentino, nos vamos a valer de información sobre diferentes pueblos y provincias, dado que, por su condición federal, Argentina no presenta una política pública homogénea y uniforme en todo el país. Por ello, la revisión será entre los diseños de políticas nacionales de educación intercultural; pero, atendiendo a las singularidades de cada caso, incorporaremos también información de diversas poblaciones.

Este texto tiene como epicentro de su reflexión el nivel educativo primario, dado que el mismo ha sido el pilar fundamental del desarrollo de políticas educativas de EIB, acompañado por los niveles inicial y secundario de un modo dispar y tardío. La centralidad que ha tenido este nivel en las políticas de ambos países nos lleva a considerarlo como eje de esta reflexión. A partir de una propuesta de revisión, que se nutre tanto de materiales relevados a partir de trabajo de campo etnográfico como del análisis de documentación y legislación nacional y regional, nos proponemos profundizar en tres aspectos clave del desarrollo de estas políticas educativas: el estatus de la lengua indígena en las propuestas existentes, el reconocimiento otorgado a docentes indígenas y los contenidos específicos de la EIB desarrollados para los distintos niveles en cada contexto.

Las lenguas indígenas suelen estar en el corazón de la demanda de los pueblos por reconocimiento cultural y, a menudo, el do-

minio de la lengua está fuertemente asociado a la identificación indígena. Además, las lenguas adquieren valores diferenciales en distintos escenarios educativos, ya que, mientras algunos pueblos mantienen la transmisión intergeneracional y usos cotidianos muy intensos de las lenguas propias, en otros casos, se advierten retracciones en el uso en beneficio de las lenguas hegemónicas nacionales. Esta variabilidad presenta desafíos complejos en la construcción de propuestas interculturales en las aulas que logren abordar los diferentes estatus de las lenguas en contacto.

Por otro lado, una característica transversal de las propuestas de EIB ha sido la de articular la presencia de referentes indígenas en las instituciones educativas, como parte de su legitimación. Denominados como idóneos, agentes interculturales, auxiliares, maestros, etc., se han generado figuras formales que han permitido reconocer saberes y conocimientos indígenas desde las perspectivas institucionales. El estatus de estas figuras puede generar conflicto tanto al interior de las instituciones como hacia las comunidades en las que las escuelas están emplazadas.

Del mismo modo, los programas educativos de la EIB, a través de la incorporación de conocimientos y saberes considerados propios o tradicionales, complejizan de diversas maneras las relaciones entre lo que es considerado indígena y aquello que se supone nacional. En muchos casos, esto se expresa en disputas y tensiones respecto de diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje, de la jerarquización que suele ocurrir entre los saberes y conocimientos, y de su organización como contenidos escolares. A su vez, dialoga de forma compleja con los distintos niveles escolares y con los alcances poblacionales de las propuestas de EIB.

La perspectiva comparativa que asumimos puede permitirnos complejizar el abordaje de estas propuestas, profundizar en sus alcances y limitaciones a la luz de sus avances en diferentes países, pueblos indígenas en la región y espacios de implementación. En definitiva, nos proponemos realizar aportes que beneficien el de-

sarrollo de políticas de EIB que aboguen por mayor participación indígena en las instituciones educativas, en tiempos de restricciones y vulneración de derechos.

La EIB en Argentina y Chile

Argentina y Chile, como todos los países del contexto latinoamericano, se caracterizan por una notable diversidad socioétnica, conformada por poblaciones criollas, comunidades migrantes y una significativa cantidad de pueblos indígenas. En el caso argentino, se reconocen más de treinta pueblos originarios que representan el 2,9% del total de la población, mientras que en Chile se reconocen actualmente once pueblos, que corresponden al 12,8 % de la población.

Desde el punto de vista lingüístico, además del español y las lenguas de origen migrante, en Argentina se hablan al menos unas dieciséis lenguas indígenas con distintos grados de vitalidad y bilingüismo. En Chile, el panorama lingüístico incluye seis lenguas que mantienen hablantes, incluyendo nativos y recuperantes.

Para los pueblos indígenas, el acceso a la escolarización continúa siendo un desafío considerable y una meta que no siempre ha sido plenamente garantizada por los Estados. En el caso de Argentina, las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas han variado según el contexto histórico, comenzando por enfoques homogeneizadores —propios de los siglos XIX y XX. La organización del Estado se desarrolló a través de políticas muy agresivas de expansión territorial desde un epicentro pequeño. Hacia 1810 una gran parte del territorio que hoy es Argentina no estaba incluida en las dinámicas políticas ni económicas, además de la inestabilidad de las zonas entendidas como incorporadas al territorio nacional y con ello a las dinámicas del capitalismo inicial de la época en la región. Las poblaciones que habitaban los espacios en dispu-

ta utilizaban el territorio para la producción de alimentos y productos necesarios para su subsistencia a través de técnicas ancestrales. A partir de 1870, se desarrollaron dos grandes campañas militares para lograr la incorporación de los territorios ocupados por poblaciones indígenas a los intereses del nuevo Estado (Lois, 2001; Wright, 2008; Gordillo y Hirsch, 2010; García Palacios y Aveleyra, 2021; entre muchos otros).

Por un lado, la llamada Campaña “del desierto” que se propuso incorporar los territorios del sur del país, y por otro, la Campaña al Gran Chaco, destinada a la incorporación del noreste. Estas expediciones militares impusieron políticas de “pacificación” y “civilización” a través de las reducciones y produjeron un enorme cambio en las fuentes económicas indígenas de subsistencia, ya que se restringió el acceso a los recursos naturales y se reagruparon forzosamente a las distintas parcialidades indígenas en zonas pequeñas. De modo sintético, podríamos decir que la Campaña al Gran Chaco tuvo por objeto la implantación de la foresto industria y la agroindustria utilizando a las poblaciones locales como mano de obra forzada. La “Campaña del desierto”, en cambio, se propuso el desarrollo de la ganadería diversa en el territorio para lo cual la mano de obra no era necesaria y, por tanto, se llevó a cabo en el marco de grandes movimientos de desarticulación poblacional.

Ambos procesos implicaron genocidios motivados por el avasallamiento de los territorios indígenas con el objeto de ampliar la frontera productiva. Estas políticas sientan las bases para el desarrollo de matanzas poblacionales a lo largo del siglo XX como Napalpí y Rincón Bomba que son un símbolo de la estructura racista que se despliega y penetra en el ideario nacional. Volveremos sobre los efectos actuales de estos modelos cuando consideremos los contenidos escolares. De hecho, el desarrollo del sistema educativo en estas regiones se desenvolvió a partir de mediados del siglo XX con políticas ligadas a los contextos urbanos y con modelos universalistas. En esos marcos, la escolarización funcionaba como

un instrumento para la eliminación de las diferencias culturales, con el objetivo de consolidar una unidad nacional europeizante. Se pretendía abordar las desigualdades desde una idea de igualdad entendida como homogeneización.

De manera paralela, en el contexto chileno, la educación para estudiantes indígenas, tanto en el norte como en el sur del territorio, responde inicialmente a la intención de asimilar culturalmente a la población indígena del país a principios del siglo XX. Así, en Chile, el proceso ha seguido una lógica similar a la que señalamos en Argentina: las primeras políticas de educación para niñas y niños indígenas cobraron relevancia luego de la incorporación de territorio hacia el norte, luego de la Guerra del Pacífico (1879-1884), en la que se anexa territorio aymara y quechua que pertenecía a Perú y Bolivia, y la incorporación de territorio hacia el sur con la campaña de Ocupación de la Araucanía (1861-1883) que permite al Estado chileno tomar control del territorio mapuche. En este contexto, la escolarización se vuelve una herramienta clave para integrar a la nueva población del país. Por otro lado, la necesidad de homogeneizar culturalmente a la población, empalma con discursos progresistas que apuntan a mejorar las condiciones de vida de la infancia popular. La prioridad es entonces escolarizar a la mayor cantidad de niños y niñas posible.

Con el retorno democrático luego de las dictaduras cívico-militares, se abrió la posibilidad de poner en agenda los derechos específicos de los pueblos indígenas. De este modo, es recién en las últimas décadas del siglo XX que comenzaron a gestarse políticas más sensibles a la diversidad, tanto en Argentina como en Chile, impulsadas por movimientos indígenas, reformas constitucionales y el reconocimiento progresivo de los derechos lingüísticos y culturales. Sin dudas, también el marco internacional, como veremos respecto del Convenio 169 de la OIT, ha tenido impacto en la concreción de los derechos en cada una de las regiones del continente que adhirieron al mismo.

En el campo educativo, a nivel de los estados nacionales, en Argentina, desde la década del 1980 se desarrollan experiencias educativas interculturales, que intentan dejar atrás los modelos educativos monolingües y uniformadores. En Chile, es sólo desde los años 90 del siglo XX, que la política educativa desarrolla enfoques más sensibles a la diferencia cultural respondiendo a demandas concretas de los movimientos indígenas desde el retorno a la democracia. Sin embargo, los desafíos en materia de implementación y sostenibilidad de estas políticas siguen siendo significativos, aunque diferentes, en ambos países.

En cuanto a la legislación en Argentina, tal como adelantamos, el surgimiento de las políticas de reconocimiento étnico en la escolarización se produce en el retorno a la democracia a fines de la década de los años 80 y con el tiempo da lugar a las políticas de EIB. La EIB emerge en el marco de un entramado complejo: por un lado, se inscribe en una serie de normativas internacionales orientadas a garantizar los derechos específicos de los pueblos indígenas; por otro, a nivel nacional, surge como una política focalizada en el contexto del neoliberalismo, aunque impulsada fundamentalmente por las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). En la práctica, son destinatarios de la EIB los pueblos indígenas que se encuentran interpelados por su diversidad lingüístico-cultural y por subsistir en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

Como parte del marco normativo de Argentina se destaca a la reforma de la Constitución Nacional (1994), porque allí se reconoce la preexistencia de las poblaciones indígenas y su derecho a la EIB. En esta reforma constitucional, se incluyó un artículo con los derechos promovidos por Convenio 169 de la OIT (que había sido ratificado por la Ley Nacional 24.071 en 1992 y luego sería reafirmado en el 2000 y puesto en vigencia el 3 de julio de 2001). No obstante, hay más normativa a nivel nacional que también promueve este derecho, como por ejemplo la Ley Nacional N° 23302

sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985. A su vez, la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, establece a la EIB como una modalidad educativa destinada a niños/as y jóvenes indígenas de nivel inicial, primario y secundario, a ser aplicada de acuerdo con cada jurisdicción provincial.⁵

La Ley de Educación Nacional (N° 26206/2006) define la EIB del siguiente modo: “La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

Más allá de la legislación, hay que mencionar que debido al carácter federal de la Argentina, la implementación de propuestas de EIB queda sujeta a las acciones concretas de las provincias. Las propuestas que se impulsan en distintas regiones del país presentan una estructura bastante similar, incluyendo programas que reconocen a las escuelas dentro de la modalidad y la asignación de personal específico para abordar aspectos educativos relacionados con la lengua y la cultura indígena. Las provincias argentinas que implementan esta modalidad suelen ser aquellas que reconocen la

5 La EIB es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo argentino, que incluye además a la Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

existencia de comunidades indígenas en su territorio, un reconocimiento que ha crecido con el tiempo. En muchos casos, se exige un porcentaje mínimo de estudiantes indígenas por escuela —que en algunas provincias alcanza el 70 u 80% de la matrícula— como requisito para acceder a dicho reconocimiento. En este capítulo, se hace especial referencia a dos provincias que si bien son de la misma región (noreste), tienen diferencias en su aplicación.

En el caso chileno, la implementación de políticas educacionales para estudiantes indígenas que reconozcan la diversidad cultural ha sido una demanda muy constante de los movimientos indígenas, especialmente del pueblo mapuche (Flores y Robles, 2008). Sin embargo, estas políticas sólo se concretaron en la década de 1990 con el retorno a la democracia y la promulgación de la Ley 19.253, coloquialmente llamada “Ley indígena” en 1993. Los cambios legales del país coincidieron con los 500 años de la llegada de Colón a las Américas, un aniversario que despertó una serie de movimientos y manifestaciones de pueblos indígenas en todo el continente (Bengoa, 1995). Es en este contexto, por ejemplo, que la organización llamada “Consejo de todas las tierras” llamó a un proceso participativo en el que se creó la bandera mapuche actual. Con ese clima político, se instaló con fuerza el discurso de la interculturalidad, siendo la educación el ámbito privilegiado para este nuevo paradigma (Walsh, 2010; Dietz, 2025).

Un nuevo respaldo a esta tendencia viene como consecuencia de la ratificación del Convenio 169 de la OIT, en 2008, el cual, en su artículo 27, incluye tres aspectos relevantes vinculados con la educación. En primer lugar, alude a que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Por otro lado, la autoridad competente deberá asegurar la formación de

miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando sea posible. Por último, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente consulta con esos pueblos, y deberán facilitarles recursos apropiados con tal fin.

En la actualidad, la EIB en Chile se encuentra amparada en el artículo 28 de la Ley indígena, que plantea que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas debe contemplar el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al castellano, en las áreas de alta densidad indígena. Además, en su artículo 32, determina que se debe propiciar “el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que las capacite para valorarlas positivamente” (Chile, 1993).

Luego de una experiencia piloto de Educación intercultural como parte del programa de Educación Básica Rural, en 1996, surge el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se consolida en el año 2000 con la puesta en marcha del Programa Multisectorial “Orígenes”. En este periodo, se inicia el trabajo con 162 escuelas que atienden a población aymara, lickanantai y mapuche (Calderón et al., 2017).

A fines del año 2009, el Ministerio de Educación aprueba el Decreto 280 que crea el Sector Curricular Lengua Indígena, que implica la enseñanza del mapudungun, quechua, aymara o rapa nui, con un carácter obligatorio en todos los establecimientos con más de un 20% de estudiantes de ascendencia indígena y opcional para todas las escuelas que deseen implementarlo. Luego, en febrero de 2020 entran en vigencia las nuevas bases curriculares de

la educación intercultural para comenzar a ser implementadas ese mismo año. Estas bases incluyen programas de contenidos para los pueblos lickanantai, diaguita, colla, yagan y kaweskar, y eliminan el porcentaje de matrícula indígena requerido en los casos de estos pueblos que son menos numerosos y que difícilmente lograrían el requisito de constituir un 20% de la matrícula de un establecimiento.

En 2015 y hasta 2018, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) ha estipulado cuatro dimensiones dentro de las cuales se definen las líneas de la EIB en el marco de la División de Educación General: “gestión intercultural para la mejora educativa”, orientada a sensibilizar y difundir la EIB para todos los estudiantes, “revitalización y desarrollo cultural y lingüístico”, orientada a articular las iniciativas llevadas a cabo por el PEIB a lo largo de su historia, “implementación curricular de Culturas y Lenguas Originarias”, orientada a generar un modelo de trabajo para la elaboración de recursos pedagógicos, y “sistema de inclusión de educadores tradicionales”, orientada a gestionar la incorporación formal de los educadores tradicionales a los establecimientos.

El mandato de la Ley indígena, además se complementa con lo estipulado en la Ley General de Educación que establece “que el sistema educativo debe reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, asegurando su incorporación en los procesos formativos” y “Refuerza la importancia de la educación intercultural bilingüe como un mecanismo clave para la transmisión de la lengua, cosmovisión e historia de los pueblos indígenas, promoviendo su continuidad y uso dentro del sistema educativo” (Chile, 2009).

Habiendo establecido el panorama legislativo para ambos países, a continuación nos interesa analizar tres aspectos clave del desarrollo en los territorios de estas políticas educativas en cada contexto: en primer lugar, el estatus que alcanza la lengua indígena en las propuestas existentes; luego, el reconocimiento otorgado

a docentes indígenas y, por último, los contenidos específicos de la EIB que se desarrollan en los distintos niveles.

Estatus de las lenguas indígenas

La EIB impulsa iniciativas orientadas a incorporar las lenguas indígenas en los procesos escolares que atraviesan niños, niñas y jóvenes que se identifican como parte de pueblos indígenas. Sin embargo, como es comprensible, no existe una única forma de hacerlo, ya que las condiciones de mantenimiento o desplazamiento lingüístico varían ampliamente entre las distintas comunidades. El panorama es sumamente diverso y, además, la noción misma de bilingüismo dentro de la EIB ha ido transformándose a lo largo del tiempo, en función de los distintos enfoques, pueblos indígenas y modelos implementados en cada provincia. Veamos brevemente un recorrido por estas transformaciones.

En los primeros diseños de la EIB, fueron las demandas vinculadas a la lengua las que impulsaron las primeras intervenciones. Las aulas reunían a estudiantes indígenas, en muchos casos monolingües en sus lenguas originarias, con docentes que solo hablaban español. Se asumía que el ingreso a la escuela representaba para los/as niños/as indígenas su primer contacto con el español, lo cual era identificado como una de las causas del llamado “fracaso escolar” y de las dificultades para acceder a la alfabetización. Este “choque lingüístico” evidenció la necesidad urgente de desarrollar estrategias pedagógicas específicas para ese encuentro desigual dentro del aula. De allí surge una figura central dentro de la EIB: el/la maestro/a indígena.

En Argentina, el modelo pedagógico más extendido dentro de la EIB es el de la llamada “pareja pedagógica”, conformada por un/a docente indígena —cuya responsabilidad principal es la enseñanza de la lengua y los saberes originarios— y un/a docente no

indígena, a cargo de los contenidos curriculares generales. Como analizaremos en el siguiente apartado, esta convivencia profesional ha estado atravesada por múltiples tensiones, tanto personales como institucionales, derivadas de diferencias en la formación recibida, los roles asignados, las condiciones de contratación y las jerarquías tácitas que se reproducen dentro del sistema educativo. En los inicios, los/as docentes indígenas no contaban con formación pedagógica formal, sino que entre otras cuestiones sobre las que volveremos luego, se elegían por su grado de bilingüismo.

En los primeros enfoques de la EIB, las lenguas indígenas eran concebidas como un “puente” entre culturas dentro del ámbito escolar. No existía una definición precisa sobre si debían emplearse como lenguas de instrucción, si el español debía enseñarse como segunda lengua o si la alfabetización debía ser bilingüe. En la práctica, se solía trabajar en dos fases: los primeros años combinaban la lengua indígena del contexto con el español, y luego, a medida que los/as estudiantes adquirían competencia en castellano, se pasaba a una escolarización monolingüe en esta lengua. Este enfoque respondía a un modelo de bilingüismo transicional, en el que las lenguas indígenas se utilizaban solo en los niveles iniciales con el fin de facilitar el aprendizaje del español (Fernández et al., 2012 y Hecht, 2019). Tal modelo partía de la idea de que las lenguas indígenas no eran adecuadas para sostener procesos educativos completos, reduciéndolas a herramientas provisionales para mejorar la alfabetización en castellano. Detrás de esta perspectiva, subyacía una visión estigmatizante que cuestionaba el estatus lingüístico y las capacidades comunicativas de estas lenguas.

Aunque con el tiempo se han ido consolidando miradas más positivas sobre las lenguas indígenas como vehículos legítimos de comunicación, la legislación actual aún no ofrece lineamientos claros sobre cómo incorporarlas efectivamente en las aulas. Implícitamente, los modelos de EIB siguen respondiendo a un esquema idealizado: estudiantes monolingües en lengua indígena del mismo

pueblo que acceden por primera vez al español en la escuela. No obstante, esa situación es muy diferente entre las lenguas: en el caso del mbyá puede mantenerse, mientras que para el toba/qom es evidente que está atravesando un proceso de desplazamiento por el español, por lo que los/as niños/as ingresan a la escuela hablando en dicha lengua.

La falta de definiciones claras sobre cómo incorporar las lenguas indígenas en la escuela genera intervenciones ambiguas. Es decir, cuando estas lenguas se incluyen, no siempre queda claro en qué forma ni con qué objetivos. Por ejemplo, surgen desafíos importantes al considerarlas como materias escolares o medios de comunicación, especialmente teniendo en cuenta su diversa vitalidad —algunas se usan cotidianamente, otras sobreviven como símbolos identitarios—, los distintos niveles de estandarización de sus escrituras, y la limitada formación docente (indígena y no indígena) en lingüística y didáctica de lenguas. Volviendo a los dos ejemplos anteriores, la lengua toba/qom en la actualidad queda más restringida a una materia escolar porque su uso está en retroceso en la cotidianeidad de las familias. Por el contrario, la lengua mbyá, de gran vitalidad en las comunidades indígenas de Misiones, se utiliza en las escuelas más bien como puente para enseñar el español que es la segunda lengua de esas poblaciones. Aunque con situaciones sociolingüísticas muy diferentes, en ambos casos la lengua indígena ingresa al aula escolar de un modo muy marginal.

De este modo, considerando estos escenarios diversos entre el toba/qom y el mbyá guaraní está claro que la inclusión de las lenguas indígenas es más a nivel simbólico, ya que se hacen alusiones al bilingüismo, sin que las planificaciones escolares contemplen la gestión del plurilingüismo en las aulas. En definitiva, sumar lenguas indígenas sin una planificación lingüística sólida más que favorecer su fortalecimiento, restringe sus posibilidades de expansión, bajo un supuesto respeto a la diversidad que en la práctica

resulta superficial e incluso puede limitar las trayectorias escolares de sus hablantes (Hecht, 2019).

En Chile, las lenguas indígenas se han incorporado principalmente a partir de la inclusión, en los programas escolares, de una asignatura especial que en la actualidad se llama “Lengua y cultura de los pueblos indígenas y ancestrales”, que tiene un programa de contenidos distintos para diez de los once pueblos reconocidos (el último pueblo reconocido, los Selknam, no cuenta aún con su programa correspondiente). Al momento de escritura de este capítulo, esta asignatura (o su versión anterior llamada “Lengua y cultura indígena”) se dicta entre el primer y el octavo año de enseñanza básica, aunque también existen planes de extenderla progresivamente hasta el último nivel de escolaridad. Esta asignatura se ofrece para todos los estudiantes de las escuelas en las que se implemente, por lo que se trata de una medida focalizada a nivel de escuela, pero una vez que la escuela adopta el programa, este no está restringido sólo a los estudiantes indígenas.

En el último tiempo, ha existido un aumento de las escuelas que implementan el programa, sobre todo en la Región Metropolitana, que si bien concentra gran cantidad de la población indígena, no es reconocida popularmente como territorio tradicional indígena. Este aumento trajo consigo aprensiones de los sectores más conservadores, que se manifestaron a través de la editorial de *El Mercurio* el 28 de enero de 2025. En este texto se afirma, sin presentar evidencia, que la implementación de la asignatura extra es demasiado engorrosa y que “dañará los esfuerzos que hacen los colegios para satisfacer otros objetivos educacionales” comprometiéndolos avances futuros en competencias fundamentales (*El Mercurio*, 2025).

La asignatura está a cargo de un educador tradicional, quien no necesariamente tiene educación formal como docente, pero es seleccionado por sus conocimientos de lengua y cultura indígena. Educadores y educadoras tradicionales pueden hacer dupla con

otro/a profesor/a de la escuela, denominado “profesor/a mentor/a” que les apoye en aspectos técnicos de la docencia.

Si bien el programa representa un avance, en tanto significa una incorporación oficial de las lenguas indígenas en espacios institucionales, ha mostrado poca efectividad en contrarrestar la disminución de los hablantes de lenguas indígenas (Lagos, 2013). Esta disminución es crítica, especialmente, entre los niños y niñas. Investigaciones en contexto mapuche, revelan que la asignatura se limita a la enseñanza de un vocabulario básico, números, colores, objetos cotidianos y que las clases se conducen principalmente en castellano (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Los profesores mentores suelen tener nulos conocimientos sobre la lengua y cultura indígena, y frecuentemente tienen una visión negativa de la utilidad de la lengua (Arias-Ortega, 2020) lo que, a su vez, desmotiva a los/as estudiantes y a sus familias (Wyss et al., 2021). Finalmente, el tiempo destinado a la asignatura de lengua y cultura es escaso y los contenidos no tienen continuidad en otras asignaturas lo que limita el impacto del aprendizaje de la lengua (Quiroga, 2023).

Otros autores, que trabajan en contexto mapuche, afirman que se debe avanzar en el desarrollo de metodologías pertinentes para enseñar lenguas indígenas, y que no sigan el modelo de la enseñanza tradicional escolar (Quilaqueo et al., 2016; Mayo et al., 2013; Loncón, 2013). Sin embargo, es una tarea pendiente indagar en la existencia de modelos de aprendizaje alternativos y sus potencialidades para la enseñanza de lenguas indígenas en el contexto escolar (Espinoza, 2016). Por otro lado, instancias de aprendizaje fuera del contexto escolar, podrían dar luces de modelos más exitosos para la revitalización lingüística. Entre estas destacan los internados lingüísticos implementados por organizaciones mapuche, entre las que destaca Mapuzunguletuaiñ, usando metodología de inmersión. Estos que han mostrado resultados promisorios en la enseñanza del mapuzungun (Vergara y Salazar, 2012; Maldonado, 2024)

Reconocimiento de docentes indígenas

Como sostuvimos en el apartado anterior, una característica común y fundamental en las propuestas de EIB ha sido incorporar docentes indígenas dentro de las instituciones educativas, como una forma de fortalecer su legitimidad. Estos han sido conocidos con distintas denominaciones, tales como idóneas/os, agentes interculturales, auxiliares o maestras/os indígenas, y han sido integrados mediante diversas figuras formales que permiten valorar los saberes y conocimientos indígenas desde el marco institucional.

Estos educadores se han convertido en referentes significativos dentro de sus comunidades, actuando como puentes entre estas y las instituciones escolares. Su labor consiste en acompañar a los niños y niñas indígenas en su trayectoria educativa, al tiempo que buscan establecer conexiones entre el ámbito escolar y los saberes que poseen los niños y niñas, los cuales son también valorados por sus familias. Tal como desarrollaremos en el apartado siguiente, dichos saberes son ancestrales, no responden a los discursos hegemónicos, y suelen manifestarse mediante la oralidad en lenguas que no son las oficiales, entre otros aspectos.

Mencionamos que, en los primeros momentos, los/as docentes indígenas no necesariamente tenían una formación pedagógica formal. Su elección quedaba en manos de las comunidades que consideraban diversos criterios, como el nivel educativo alcanzado, su capacidad de liderazgo, el reconocimiento social o religioso de sus familias (por ejemplo, vínculos con caciques, pastores o chamanes), y su dominio del bilingüismo. Aunque su función principal era actuar como mediadores lingüísticos y culturales entre los/as estudiantes indígenas y el/la docente no indígena, en muchos casos se les asignaban también tareas administrativas o de servicios —como limpieza, cocina o asistencia en la secretaría escolar— que excedían claramente su rol pedagógico. Esta ambigüedad y

desigualdad en las funciones respondía, en parte, a la idea errónea de que por el solo hecho de hablar una lengua indígena se estaba en condiciones de enseñarla. Por estos y otros motivos, como anticipamos, el rol que ocupan estas figuras puede generar tensiones tanto dentro de las propias instituciones educativas como en las comunidades donde se encuentran ubicadas las escuelas.

Con el tiempo, la formación específica y el perfil profesional del/a maestro/a indígena se han convertido en objeto de análisis, debates y propuestas de intervención cada vez más complejas (cf. Hecht y Schmidt, 2016; Aliata, 2017; Hecht, 2018). Como en el contexto argentino los procesos educativos que se desarrollan en las distintas provincias han seguido trayectorias variadas en cuanto a la institucionalización de la EIB, se produjeron notables diferencias en las experiencias formativas de quienes se han educado en distintos momentos históricos. Por ejemplo, en la provincia del Chaco, desde la década de 1980 comenzaron a desarrollarse experiencias escolares interculturales en las que los/as docentes indígenas asumieron un papel central. Se estableció el CIFMA, la primera y más reconocida institución del país dedicada a la formación de maestros y maestras indígenas, antecedida por el Centro de Capacitación, una experiencia impulsada por diversas organizaciones religiosas. Con el paso del tiempo, la EIB en Chaco alcanzó un nivel de institucionalización que le otorgó formalidad al rol del docente indígena, llegando incluso a incluir esta figura dentro del Estatuto Docente. Por el contrario, en la provincia de Misiones, la consolidación de la EIB se produjo a partir de experiencias informales promovidas desde instituciones escolares, en su mayoría confesionales, que comenzaron a incorporar la figura de auxiliares bilingües en escuelas con población mbyá guaraní. Para ocupar estos cargos, se diseñó una formación específica basada en capacitaciones puntuales (*ad hoc*) y el requisito de haber completado los estudios primarios. No fue sino hasta 2005, con la implementación del Programa Intercultural de Frontera en las

escuelas ubicadas en la frontera con Brasil, que la interculturalidad y el bilingüismo adquirieron un reconocimiento institucional dentro de la provincia.

Ambos casos ponen de manifiesto la complejidad del campo educativo al que se enfrentan las poblaciones indígenas en diferentes regiones de Argentina, así como también las distintas trayectorias y modalidades de formación que han atravesado quienes se desempeñan como docentes. Es decir, la formación de docentes y auxiliares indígenas ha sido realmente heterogénea: algunos/as no han accedido a una capacitación específica, otros/as se han formado como auxiliares docentes, y otros/as han alcanzado títulos habilitantes como profesores bilingües e interculturales (Enriz, Hecht y García Palacios, 2020).

Un aspecto adicional relevante en relación con la práctica docente, vinculado con lo desarrollado en el apartado anterior, tiene que ver con las transformaciones en los perfiles sociolingüísticos tanto de los/as docentes como del estudiantado indígena, y cómo estas modificaciones inciden en las exigencias profesionales actuales. En tiempos recientes, específicamente en el caso chaqueño, a pesar de la implementación de la EIB, se observa un proceso acelerado de desplazamiento lingüístico hacia el uso del español, en detrimento de las lenguas indígenas (Hecht, 2018). Las primeras cohortes de auxiliares eran, en general, hablantes fluidos de la lengua qom.

Sin embargo, este aspecto constituye hoy un reto considerable para los/as docentes jóvenes, cuya función ha pasado de alfabetizar en la lengua indígena a promover su recuperación y revitalización. Así, su rol actual implica enseñar lenguas indígenas como segundas lenguas a niños y niñas que se identifican como indígenas (Hecht, 2018). Estos/as docentes expresan que, en muchos casos, enfrentan una carencia de contenidos curriculares específicos para enseñar, y entienden su labor como una forma de concientizar a los estudiantes sobre su identidad indígena, considerando

la lengua como un elemento fundamental de esa identidad (Enriz, Hecht y García Palacios, 2020).

En otros contextos donde la lengua indígena conserva mayor vitalidad —como es el caso de Misiones—, el desafío profesional se orienta a la búsqueda de estrategias pedagógicas que integren la lengua en los distintos niveles del sistema educativo, sin descuidar el desarrollo de competencias básicas en español. En el caso de la lengua mbyá, además, persiste el obstáculo de no contar con un sistema de escritura consensuado, lo que complica las prácticas de alfabetización y las mantiene sujetas a discusión constante. No obstante, una fortaleza de este escenario es la mayor vitalidad de la lengua indígena y el sostenimiento de la oralidad, la cual es altamente valorada por las comunidades locales. La comparación entre ambos casos argentinos evidencia con claridad las tensiones y contradicciones que enfrentan los/as docentes indígenas con respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas en el ingreso al sistema escolar.

En el caso chileno, como se mencionó anteriormente, el/la educador/a tradicional se trata de una figura que ingresa al colegio oficialmente para dictar la asignatura “Lengua y cultura de los pueblos originarios y ancestrales” y es elegido/a por la comunidad. Esto suele ser más sencillo cuando las escuelas están alojadas en una comunidad indígena rural, en la que las familias se conocen y comparten fuera de la escuela, pero su selección se vuelve más compleja cuando se trata de escuelas urbanas, en las que la comunidad escolar se encuentra desperdigada en distintas zonas de la ciudad y no necesariamente son miembros de una colectividad más allá de la escuela. En casos de los pueblos menos numerosos y, que han sufrido procesos de asimilación muy agresivos, como el pueblo Yagán o el pueblo Chango, es difícil encontrar personas idóneas para realizar esta tarea. Existen muy pocas personas que mantengan conocimientos tradicionales y al mismo tiempo tengan habilidad y disposición a trabajar con estudiantes. En el caso

del pueblo mapuche, se da un problema similar en lugares como Chiloé, territorio del sur de Chile en el que se habla una variante del mapudungun, conocido como veliche o chesungun, que cuentan con muy pocos hablantes, por lo que normalmente se recurre a educadores/as tradicionales de otros territorios y que hablan otras variantes de la lengua. En este sentido, muchas lenguas indígenas cuentan con variantes regionales, y eso a veces complejiza su inclusión en el sistema escolar por la falta de recursos didácticos que contemplen la diversidad dialectal. Al igual que lo señalado en Chile, se produce una situación muy particular con las variedades de la lengua guaraní porque una de sus variantes se ha convertido en la forma hegemónica de la lengua, extendida internacionalmente y reconocida como lengua oficial de un país (Paraguay), mientras que en Argentina circulan otras variantes, habladas tanto por migrantes paraguayos como por población indígena mbyá y avá e incluso una variante propia conocida como guaraní correntino hablada por población criolla (Cerno, 2010; Baranger, Cerno y Núñez, 2023).

Por otro lado, una de las críticas que se hace al programa es la falta de apoyo, capacitación y acompañamiento que reciben los/as educadores tradicionales. Algunas investigaciones señalan que su estatus en las escuelas es precario, su trabajo inestable e incluso han encontrado experiencias de discriminación y racismo dentro de las escuelas hacia ellos/as (Arias-Ortega et al, 2023; Lagos, 2015). Dado que la mayoría no tiene estudios de pedagogía no pueden acceder a las mismas condiciones laborales y de reconocimiento de un/a profesor/a u otro/a profesional de la educación, lo que, en algunos casos, los/as condena a ser personal de segunda categoría.

Para contrarrestar este problema, el Ministerio de Educación de Chile viene haciendo tiempo implementando programas de formación para educadores tradicionales que les ayuden a mejorar sus estrategias pedagógicas y a mejorar su dominio de la lengua

indígena que imparten. Por otro lado, algunas universidades están ofreciendo programas de estudio que habilitarían a futuros/as educadores/as tradicionales a contar con títulos técnicos o licenciaturas, lo que les permitiría mejorar sus condiciones laborales.

Sin embargo, como contracara, existe el peligro de que una profesionalización de este rol termine por excluir a personas que poseen conocimientos y motivación para realizar esta tarea, pero que no han podido o no han querido hacer estudios universitarios. Por otro lado, el profesor mentor, quien debe acompañar al educador tradicional en su labor, por lo general no ha recibido ninguna formación en lengua y cultura indígena, lo que limita la contribución que pueden hacer al trabajo de la asignatura (Acuña et al., 2012).

Contenidos específicos de la EIB desarrollados para los distintos niveles

Como anticipamos, la EIB en Argentina no tiene un patrón homogéneo, dado que por el carácter federal del país su implementación queda sujeta a definiciones de la jurisdicción educativa provincial. No obstante, encontramos una serie de elementos que aparecen de forma recurrente en las diferentes propuestas, como por ejemplo la figura de agente intercultural que se incorpora (con sus matices), tal como analizamos en el apartado anterior. Del mismo modo, en términos generales, el desarrollo de la EIB ha tenido un énfasis inicial en la educación primaria; es decir, la educación que abarca a las/os niñas/os de entre 6 y 12 años. Es por ello que, en la actualidad, la mayor cantidad de establecimientos educativos de EIB son de ese nivel (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021). Esto se debe a que las demandas que motivaron repensar al sistema educativo formal para dar lugar a la EIB, que, como dijimos, surgieron de los reclamos de las familias indígenas porque

muchos/as niños/as al ingresar a la primaria eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español, única lengua hablada en el sistema escolar. Este énfasis en la escolarización primaria coloca a los contenidos de este nivel educativo en el centro del debate.

Respecto de los demás niveles educativos, es interesante notar que el mencionado foco en el nivel primario ha permeado al nivel inicial por la manifiesta necesidad de las/os docentes de recibir niñas/os “un poco más preparadas/os” para la escolaridad primaria. De este modo, las salas de nivel inicial (jardines de infantes) con perspectiva intercultural se han ido incrementando a lo largo del tiempo, lo que da cuenta de una mayor valoración sobre el nivel. En el mismo sentido, la educación secundaria (media, posterior al nivel primario, de cumplimiento obligatorio en Argentina) también se fue incrementando paulatinamente. En algunos territorios esta construcción se consolidó más rápidamente que en otros.

En cada uno de estos niveles, la cuestión de los contenidos a ser enseñados presenta una amplia diversidad en su abordaje y perspectivas. En primer lugar, es importante destacar que aquellos contenidos que son obligatorios se encuentran presentes en todas las modalidades del sistema (ocho para el caso argentino), con adecuaciones específicas. Esos contenidos se distribuyen esquemáticamente en cuatro núcleos temáticos centrales: los vinculados al lenguaje, los centrados en la matemática, los relativos a las ciencias naturales y aquellos específicos de las ciencias sociales. Estos son los puntos cardinales del conocimiento de nivel inicial y primario, que de forma recurrente y espiralada construyen las bases para la educación de nivel secundario, donde se evidencian definiciones más restringidas de los campos del conocimiento y se incorporan nuevos ejes. Es importante destacar que las dos primeras áreas, las de conocimientos del lenguaje y de las matemáticas son prioritarias en todas las modalidades y todos los niveles educativos. Esto se expresa claramente en las evaluaciones

estandarizadas que se aplican para evaluar al sistema escolar en su conjunto.

En Argentina, la idea de un currículo universal y homogéneo es rectora del sistema educativo desde sus inicios. Advertimos la vigencia de este modelo muy recientemente, cuando frente a la pandemia de COVID19 la respuesta institucional ha sido monolítica y homogeneizadora promoviendo una serie de dispositivos, programas de televisión, radio, materiales impresos, entre otros, que fueron distribuidos a lo largo y ancho de todo el territorio homogeneizando arbitrariamente al estudiantado en torno a este modelo, incluso en los contextos reconocidamente interculturales (Hecht, García Palacios y Enriz, 2021; AAVV, 2021). Es decir que lo que mostró la pandemia, como período de excepción, es la presencia del currículum general hegemónico en todo el sistema, al que la EIB le incorpora elementos para ajustar aspectos necesarios. En muchos de los casos la propuesta suma contenidos interculturales (Misiones, Neuquén, Corrientes, Santa Cruz, entre otros); en pocas excepciones se cuenta con currículo intercultural (Chaco, por ejemplo); y, definitivamente, no hay un currículum intercultural general en todo el sistema.

En términos de los contenidos específicos, cuando se piensa en la EIB, en todos los casos y más allá de las diferencias, la asociación entre lengua y cultura es muy evidente y promueve importantes reflexiones sobre el lugar de las lenguas indígenas en el sistema educativo. Como hemos establecido, esto no significa que deje de haber demandas sobre el modo en que la lengua es incorporada en las instituciones, o sobre las definiciones referidas a los estudiantes que cada modelo define: en algunos casos hablantes monolingües de una lengua indígena, en otros conocedores de una lengua que no hablan, en otros actores clave de procesos de revitalización. Sobre el bilingüismo, el monolingüismo, la enseñanza del español como segunda lengua o la revitalización de las lenguas vernáculas existe una amplia revisión desde lingüistas, indígenas, docentes

comprometidos, etc. Incluso, el rol de los agentes interculturales en muchas de las poblaciones ha sido el de traductores de las/os niñas/os y las/os docentes. Como vimos, en muchos casos se discute el rol de la escuela en tanto promotora de la lengua oficial del Estado que, por su lugar, suele atentar contra los usos más extendidos de la lengua indígena.

Más allá de las lenguas, no han corrido con la misma suerte, en términos de visibilidad y relevancia otorgada en los debates, los demás contenidos básicos del sistema educativo; es decir, el área de matemáticas, ciencias sociales y naturales. En relación con la matemática, existen discusiones sobre la brecha entre la matemática teórica y la matemática práctica. Algunas de ellas, sobre todo las que intentan avanzar sobre las reglas de la matemática teórica, suelen darse en términos culturalistas. En otras ocasiones las reflexiones se dan sobre la matemática concreta.

El ejemplo más recurrente acerca de la necesidad de una etnomatemática ha sido la dificultad que trae en algunas poblaciones la operación de la división. Específicamente, en los problemas matemáticos y las ejemplificaciones de la división y su relevancia, se presentan dilemas expresamente vinculados con valores de la sociedad: repartir en partes iguales puede parecer lógico, “justo” y hasta obvio en ciertos contextos, pero no necesariamente lo es en todos. Frente al típico problema en que se invita a las/os estudiantes a repartir 10 caramelos entre 5 niñas/os, pueden surgir muchas preguntas respecto de la edad o las necesidades de cada quien, tendientes a resolver el reparto de forma “justa” para ese grupo en ese momento. Todo lo demás es arbitrario para algunas poblaciones. El conflicto no es si tienen una lengua que expresa las cantidades en base 5 o 10, como suele plantearse respecto del guaraní, sino más bien de tipo ético.

Por otro lado, los textos matemáticos suelen presentar ejemplos de problemas que contradicen la realidad vivida por los/as es-

tudiantes; por ejemplo, en el caso de un problema matemático que invita a los/as estudiantes a calcular cuántas ovejas quedan en un corral, que originalmente tenía 15, luego de que escapan 5 ovejas. Un/a niño/a que nunca ha cuidado ovejas, probablemente contestaría que quedan 10, mientras que quienes están familiarizados con la crianza de ovejas sabrían que cuando se escapan las ovejas lo hace todo el rebaño junto, por lo que la respuesta más correcta sería que no queda ninguna en el corral.

Las ciencias naturales y sociales han tenido un lugar de menor relevancia y a su vez de escasa vinculación con lo intercultural. En relación con las primeras, conocemos diferentes experiencias en los territorios en las que los contenidos regulares occidentales se traducen a las lenguas indígenas. La simple traducción de los contenidos a las lenguas indígenas no implica en nada un formato intercultural dado que muchas de las problemáticas que se abordan, pensadas desde las diversas poblaciones tienen dimensiones de interrelación que no están presentes en las abstracciones que se enseñan desde el currículum hegemónico. Es decir que no se logra desnaturalizar el carácter hegemónico de la “ciencia occidental” (Vergara y Albanese, 2017).

Por último, sobre los contenidos de ciencias sociales, el debate es de la misma envergadura; pero, como veremos, con el atravesamiento del interés por la construcción de un modelo nacional que se promueva desde las instituciones. Como contenido específico, las temáticas indígenas se abordan en una unidad de un año educativo particular. En el diseño, ese contenido debe brindarse también en las escuelas con población indígena y sólo queda en los/as docentes hacerlo de un modo diferente. Por otro lado, si pensamos el sistema escolar argentino transversalmente, cabe señalar que, a la par de la lengua del Estado, la historia oficial funciona como un reservorio de la identidad nacional que se consolida a lo largo del tiempo especialmente en las instituciones educativas. La narrativa histórica, por tomar sólo un aspecto de los que se desarrollan en

los contenidos de ciencias sociales, establece como temporalidad central la del Estado (Carretero y Krieger, 2006; entre muchos otros). En ese esquema, a las poblaciones indígenas se les reconoce y valida su condición pretérita, a la vez que en reiteradas ocasiones se omite su presencia actual o bien se la presenta en términos estáticos y folklorizados.

Quisiéramos detenernos en las “efemérides escolares”, ya que, aun cuando no forman parte de los contenidos de ciencias sociales, todas ellas aluden a aspectos fundantes de la sociedad nacional que se constituyen también en contenidos de ese campo, aunque a través de otras dinámicas de abordaje procesuales y de menor profundidad. En una investigación previa (Enriz, 2023), vimos cómo los contenidos de las efemérides presentaban un interesante campo de reflexión por su carácter transversal (se desarrollan a la vez para todos los niveles del sistema educativo), persistente (cada año se reitera el mismo esquema) y público (se generan diálogos con las comunidades educativas). En el caso de las escuelas con modalidad intercultural, estas fechas no ofrecen ninguna alteración de contenidos, incluso en el caso de fechas sensibles, como por ejemplo, el 12 de octubre. Las poblaciones indígenas han demandado históricamente la fecha del 11 de octubre como reivindicación del último día de libertad de los pueblos americanos, pero esa fecha no forma parte del calendario ni siquiera para las escuelas de EIB (Leavy *et al.*, 2025). Y que los contenidos que se trabajan el 12 de octubre se ajusten a los intereses de las poblaciones forma parte de decisiones institucionales particulares, no de regulaciones por parte de las áreas de diseño educativo.

En el caso chileno, como mencionamos, sólo se cuenta con la asignatura de “Lengua y cultura de los pueblos originarios y ancestrales”, la cual se articula a partir de cuatro ejes: Lengua, Territorio, Cosmovisión y Patrimonio. Las directrices del Ministerio de Educación incluyen programas de estudio para nueve de los

once pueblos reconocidos (exceptuando a los dos pueblos que han sido reconocidos más recientemente, chango y selknam) y un programa de “Interculturalidad” que incluye contenidos de los nueve pueblos originarios. Por el momento, sólo existen textos oficiales para los pueblos aymara, quechua, rapanui y mapuche, además de un texto de “Interculturalidad”. Los contenidos, así como el título, de esta asignatura fueron producto de una consulta indígena realizada entre 2018 y 2019.

La construcción de los programas ha presentado un gran desafío, considerando que existe mucha diferencia entre la vitalidad lingüística y cultural de los pueblos. Por ejemplo, en el caso del pueblo mapuche, su lengua está bien documentada y cuenta con bastantes hablantes incluyendo, por ejemplo, el poeta Elicura Chihuailaf, premio nacional de literatura en 2020. Por otro lado, en el caso del pueblo chango, no se cuenta con ningún registro de su lengua originaria, y si bien hay información sobre su proceso tradicional de elaboración de canoas, la información que tenemos sobre sus modos de vida tradicionales y su historia es escasa.

Un problema que se ha levantado en distintas comunidades escolares es la desconexión de la asignatura con el resto de los contenidos educativos (UNESCO, 2025). En este sentido, se produce una situación similar al contexto argentino: existe escasa vinculación con el resto de las asignaturas y poco reconocimiento de los aportes que la inclusión de las perspectivas de los pueblos indígenas otorgaría al resto del currículum. A esta cuestión se suman las fuertes críticas debido a las escasas horas semanales que se dedican a esta asignatura, siendo una estrategia muy deficitaria para promover la revitalización lingüística (UNESCO, 2025). Investigaciones realizadas en escuelas mapuche revelan que los contenidos de conocimientos indígenas son adecuados a la racionalidad y las lógicas de trabajo de la escuela occidental monocultural- los horarios y progresión de las actividades, la composición de los cursos y el

trabajo en salas de clases- lo que descontextualiza los contenidos y es fuente de tensiones en la relación entre Educador/a tradicional y profesor/a mentor/a (Quintriqueo et al., 2022). Por otro lado, prácticas exitosas de inclusión de conocimiento no descansan sólo en la incorporación de contenidos puntuales, sino también en el fomento de la participación de las familias (Beltran-Véliz et al., 2022) y del entorno natural en el que se asienta la escuela (Bece-rra-Lubies, 2021).

Finalmente, también es válida la crítica de que el enfoque intercultural se ha usado principalmente para interrogar aspectos curriculares de la experiencia escolar. Sin embargo, pensar la escuela como un espacio realmente intercultural implica repensar las rutinas, la convivencia, la alimentación y la gobernanza en las instituciones escolares (Piña, 2023; Luna e Hirmas, 2017).

Cuadro 1: Síntesis de ejes de comparación entre Chile y Argentina

Ejes de comparación	Argentina	Chile
Estatus de las lenguas indígenas	Avances: inclusión de las lenguas en la currícula, aunque de como asignatura centrada en la escritura. Deudas: asegurar el mantenimiento y la vitalidad lingüística.	Avances: incorporación de las lenguas indígenas en el contexto de la educación escolar formal. Deudas: la inclusión resulta superficial y es insuficiente para contrarrestar la pérdida de hablantes de lenguas indígenas.
Reconocimiento de docentes indígenas	Avances: Inclusión de maestros/as y profesores indígenas en las escuelas, con diversos estatus de formalidad. Deudas: Unificar la formación de la figura del docente indígenas en las diferentes regiones.	Avances: La implementación del PEIB implica la contratación de docentes indígenas o “educadores tradicionales” quienes son los encargados de dictar la asignatura de lengua y cultura en conjunto con un “profesor mentor”, lo cual implica un reconocimiento a los saberes tradicionales indígenas. Deudas: los educadores tradicionales tienen condiciones laborales y estatus inferior dentro de las escuelas por no contar con un título profesional de profesor.
Contenidos de la EIB	Avances: los contenidos están incluidos a través de asignaturas específicas con foco en la escritura de la lengua y saberes dispersos. Deudas: los contenidos se incorporan desde la lógica occidental que gobierna las actividades escolares y, además, no impactan en el currículum general, puesto que sus destinatarios son únicamente las/os estudiantes de escuelas de EIB.	Avances: los contenidos están principalmente incluidos a través de la asignatura de “Lengua y cultura de los pueblos originarios y ancestrales”, la cual se articula a partir de cuatro ejes: Lengua, Territorio, Cosmovisión y Patrimonio. Deudas: Los contenidos se incorporan desde la lógica occidental que gobierna las actividades escolares.

Fuente: Elaboración propia

Comentarios finales

El análisis comparativo de la EIB en Argentina y Chile evidencia que, si bien ambos países han avanzado en el reconocimiento normativo y en la generación de programas específicos, persisten profundas tensiones entre el diseño de las políticas, su implementación efectiva y las apropiaciones que de ellas se realizan en los territorios. La trayectoria histórica de las relaciones entre los Estados y los pueblos indígenas, marcada por procesos de despojo, asimilación y marginalización, ha configurado marcos institucionales que, aún en clave intercultural, reproducen desigualdades estructurales en el presente.

Uno de los elementos centrales que emerge es la diferencia en la organización política de ambos Estados: el carácter federal de Argentina genera una fuerte heterogeneidad territorial en la aplicación de las políticas del Estado central, lo que supone enormes diferencias particularmente en el terreno de los derechos indígenas. Mientras que en Chile la centralización atenúa la variabilidad, pero a costa de imponer un diseño uniforme que no siempre responde a las particularidades locales.

En ambos casos, estas cuestiones se reflejan en el alcance de los programas de EIB, la asignación de recursos y la valoración de las lenguas y saberes indígenas. A modo de ejemplo, más allá de las diferencias en ambos casos, el estatus de las lenguas indígenas en el sistema escolar sigue siendo frágil. En la mayoría de los contextos, su incorporación es más bien simbólica y con intervenciones pedagógicas que no logran revertir los procesos de desplazamiento lingüístico ni aseguran su transmisión intergeneracional.

Las reflexiones que se expresan en este texto han logrado desafiarse las enormes diferencias al interior de cada uno de nuestros países en términos de reconocimiento y promoción de los derechos indígenas. El texto ofrece algunos elementos que permiten pensar las transformaciones históricas que atravesaron los pue-

blos indígenas en la búsqueda de reconocimiento considerando el impacto de las transformaciones de los Estados en consonancia con las normativas de organismo internacionales. Muestra también elementos dispersos que permiten comprender la trama de desigualdad sobre la que se han gestado el racismo y la xenofobia en nuestra región, en el marco de miradas hegemónicas eurocéntricas que persisten en las políticas públicas.

Otro eje que este capítulo subraya que tanto en Argentina como en Chile, la figura del maestro/a indígena se posiciona como nodal y funciona como un puente entre la escuela y las comunidades. Sin embargo, más allá de la importancia de su rol enfrentan una enorme precariedad laboral, escasa capacitación y, en algunos casos, experiencias de discriminación.

En ambos casos, se hace evidente la dificultad de diseñar e implementar políticas interculturales en aquellos contextos urbanos más tradicionales, que han asumido su identidad europeizada y resistido su identidad indígena. En el caso argentino, en Buenos Aires (tanto la ciudad como la provincia) y en el caso chileno en Santiago. Este proceso expresa a la vez la invisibilización de la presencia indígena en los contextos urbanos tradicionales y reactualizan la mirada exotizante y folklorizada de las identidades indígenas, aportando a reificación de representaciones ligadas a la naturaleza y a un pasado atemporal en el que pueden permanecer esas identidades.

Finalmente, las reflexiones de este capítulo nos muestran que la EIB enfrenta desafíos comunes en ambos países: la invisibilización de la presencia indígena en contextos urbanos recién mencionada; la persistencia de representaciones folklorizadas y pretéritas de lo indígena; y la dificultad de consolidar un enfoque intercultural transversal que impregne la vida escolar más allá de la mera inclusión de contenidos culturales o lingüísticos. Superar estas limitaciones requiere políticas sostenidas, diseñadas con participación efectiva de los pueblos indígenas, y verdadero compromiso

con la transformación de las prácticas educativas que mantienen desigualdades.

Referencias

- Acuña, M., Silva, C., y Lafferte, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena. *Santiago: Unicef*.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, e229579
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 49, e250586.
- AAVV (2021). Informe nuestro Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19. <https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-enPlantilla-Final.pdf>
- Baranger, E., Cerno, L. A. e Irupé Núñez, Y. (2023). A língua Mbyá Guaraní em Misiones, Argentina: Vitalidade, contato, variação e atitudes linguísticas. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 15, 57-91.
- Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(2), 326-334.
- Beltrán-Véliz, J. C., Tereucán-Angulo, J. C., y Pérez-Morales, S. H. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes

- mapuche y, escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 42-61.
- Bengoa, J. (1995). Los indígenas y el estado nacional en América Latina. *Revista de Antropología*, 151-186.
- Carretero, M. y Krieger, M. (2006) Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 16, 17-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798002>
- Cerno, L. (2010). Evidencias de diferenciación dialectal del guaraní correntino. *Cadernos de Etnolingüística*, 2(3), 1-7.
- Dietz, G. (2025). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.
- Enriz, N. (2023). Efemérides escolares y perspectivas coloniales en Misiones, Argentina. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 283-303. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.575>.
- Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de Covid-19. *Ciencia y Cultura*, 46, 89-108.
- Enriz, N., Hecht, A. C. y García Palacios, M. (2020). Biografías de la Educación Intercultural Bilingüe. *Movimento-Revista de Educação*, 7 (13), 562-585.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1).
- Flores, F. y Robles, C. (2008). La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche. *Revista ISEES*, 2, 179-214.
- García Palacios, M. y Aveleyra, R. (2021). Los niños del “indio-niño”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el

- Chaco argentino (fines del siglo XIX - principios del siglo XX). *Indiana*, 38(1), 51-78.
- García Palacios, M., Hecht, A. C. y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>.
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En G. Gordillo y S. Hirsch (eds.), *Movilizaciones indígenas e identificaciones en disputa en la Argentina* (15-38). Buenos Aires: La Crujía.
- Hecht, A. C. (2018). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 1(27), 87- 100.
- Hecht, A.C. (2019) Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. *Pueblos Indígenas y Educación*, 66, 49-72.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., y Enriz, N. (2021). Pudimos seguir adelante a pesar de las dificultades. *Albuquerque: Revista de Historia*, 13, 63-81. <https://doi/10.46401/ardh.2021.v13.12476>
- Hecht, A. C. y Schmidt, M. (comps.) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento educativo*, 52(1), 84-94.
- Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas mo-*

- dernas, (41), ág-67.
- Leavy, P. Hecht, A. C., Szulc, A., García Palacios, M. Rea, L. y En-
riz, N. (2025). Estrategias metodológicas para la producción
intercultural de los materiales educativos “Efemérides inter-
culturales”. *Educación y ciencia*, 14(63), 105-123.
- Lois, C. M. (2001). Desierto y territorio: imágenes decimonónicas
del Gran Chaco Argentino. *Mundo de Antes*, 2: 97-116.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de
la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena.
Revista Docencia, 51, 44-55.
- Luna, L., e Hirmas, C. (2004). Enfoques curriculares de educa-
ción intercultural en Chile: análisis para una propuesta de con-
vivencia. In *Trabajo presentado en el VI Congreso Latinoamericano
de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago, Chile*.
- Maldonado García, F. V. (2024). Lengua y cultura. Evaluación de
un programa de inmersión lingüística tendiente a salvaguar-
dar el mapuzugun, la lengua del pueblo mapuche en Chile. Te-
sis para optar al grado de doctor. Universidad de Almería
- Mayo, S., Becerra, R., y Hasler, F. (2013). Re-pensando el lugar
de las lenguas indígenas en Chile: Globalización y educación
intercultural bilingüe. *International Journal of Multicultural
Education*, 15(3), 26-44.
- Piña, G. (2023). Domir, comer y aprender en Pehuén Mahuida.
Ciudadanía chilena y parentesco pewenche en la escuela. En
H. Risor, M. Murray, y T. Hernández (Eds.), *Ciudadanías:
Coexistencia y diferencia en el Chile actual. Reflexiones in-
terdisciplinarias en tiempos de transformación profunda* (pp.
35-54). Pehuén Editores/ CIIR.
- Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S., y Torres Cuevas,
H. (2016). Características epistémicas de los métodos educa-
tivos mapuches. *Revista electrónica de investigación educativa*,
18(1), 153-165.
- Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., Muñoz Troncoso, G.,

- Sáez San Martín, D., y Morales Mendoza, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 378-378.
- Quiroga, A. G. (2023). Una educación para el rehabetar: perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile: perspectivas sobre educación cultural bilingüe en Chile. Cauriensia. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas, 18, 765-786.
- UNESCO (2025). Vitalidad lingüística y cultural de ocho pueblos indígenas de Chile. UNESCO.
- Vergara, T. y Albanese, V. (2017). Repensar la enseñanza de las ciencias en la Educación Intercultural Bilingüe: ¿un nuevo modelo de enseñanza? *Actas del X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 5053-5057.
- Vergara, A., y Salazar, A. (2012). Didáctica de lenguas originarias: la experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche. Geise (Eds.), Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Didáctica de Lenguas y Literatura. Bariloche: Autores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.
- Wyss Navarrete, A., Pacheco Bórquez, J. H., y Arias-Ortega, K. (2021). Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 167-181.

Agroforestería como Escuela Viva: Mutualismo Socioecológico y Aprendizajes Ontológicos en Mesoamérica

por Joao Gabriel Rodrigues Almeida y Lorena Soto¹

1. Introducción

Los sistemas agroforestales (SAFs) han recibido creciente atención en la literatura sobre producción agrícola y resiliencia socioecológica. Tradicionalmente, los estudios de agroforestería han subrayado sus beneficios ecológicos: diversificación de especies, regulación hídrica, conservación de suelos, mitigación del cambio climático y provisión de servicios ecosistémicos (Miller et al., 2019; Aaron et al., 2024). Sin embargo, estas aproximaciones mantienen un sesgo funcionalista y antropocéntrico: reducen la complejidad de los sistemas a arreglos técnicos y económicos, invisibilizando las dimensiones ontológicas, estéticas y afectivas que explican su persistencia a lo largo del tiempo (Almeida y Soto-Pinto, 2025).

Frente a esta limitación, diversos estudios han mostrado que los sistemas agroforestales tradicionales constituyen modos de

1 El Colegio de la Frontera Sur - ECOSUR - (México).

habitar el territorio, configurados a través de prácticas de cuidado, reciprocidad y co-producción entre humanos y más-que-humanos. En los análisis de los “bosques comestibles” mayas, Ford (2024) enfatiza la construcción de paisajes diversificados y de largo plazo, mientras que Millán (2022) resalta las cosmogonías mesoamericanas que sitúan la alteridad y la interdependencia como principios fundantes. Ortiz (2024), al documentar el concepto *kanan* en comunidades másasewáal, evidencia redes de cuidado multiespecie en las que plantas, animales y entidades espirituales participan activamente en la reproducción de la vida. Estas perspectivas coinciden con planteamientos teóricos de Escobar (2014, 2016), Viveiros de Castro (2004, 2013) y De la Cadena (2015), quienes señalan que las ontologías relacionales desestabilizan la separación moderna entre naturaleza y cultura y reconocen agencia y perspectiva a las entidades más-que-humanas.

La investigación en la que se fundamenta este capítulo, desarrollada durante cuatro años en territorios cafetaleros de Chiapas mediante el *Extended Case Method* (Burawoy, 1998, 2009), mostró que las categorías clásicas de la agroforestería resultaban insuficientes para comprender la densidad relacional de estos sistemas. Los testimonios recogidos durante el trabajo de campo (Almeida y Soto-Pinto, 2025) coinciden en describir al cafetal como un espacio vivo, cuya vitalidad depende de las relaciones de cuidado y reciprocidad establecidas con quienes lo trabajan. Lejos de ser concebido únicamente como una parcela productiva, el cafetal aparece en las narrativas como un ámbito relacional que acompaña la vida familiar, sostiene la memoria intergeneracional y responde a la atención que se le otorga. Agricultoras y agricultores refieren que las plantas no prosperan si son tratadas con indiferencia, mientras que cuando reciben dedicación, cuidado constante y respeto, devuelven ese esfuerzo en forma de frutos, sombra, belleza y bienestar. Estas percepciones muestran que el vínculo con el cafetal excede la lógica de la eficiencia agronómica:

se funda en una ética práctica en la que el cultivo es entendido como un ser con necesidades propias, capaz de sostener, proteger y dialogar con quienes lo cultivan. Este tipo de narrativas revelan que la continuidad de las prácticas agroforestales no se sostiene únicamente en la rentabilidad económica o la eficiencia ecológica, sino en vínculos afectivos, éticos y estéticos que estructuran la relación con el territorio.

A partir de estas anomalías frente a los marcos funcionalistas, proponemos el concepto de mutualismo socioecológico como categoría analítica y pedagógica. El término designa las redes de reciprocidad, cuidado y co-responsabilidad que emergen de la interacción prolongada entre humanos y más-que-humanos en los agroecosistemas. Consideramos un modo de existencia observable en prácticas cotidianas: la preservación de variedades tradicionales pese a las presiones de mercado, el agradecimiento ritual al cafetal, la transmisión intergeneracional de árboles plantados por abuelos o la decisión de mantener especies arbóreas por sus cualidades estéticas y simbólicas antes que por su valor comercial (Almeida y Soto-Pinto, 2025). En estos contextos, lo que la agronomía convencional interpreta como “resistencia al cambio tecnológico” puede leerse como expresión de un principio relacional de cuidado que otorga continuidad histórica a sistemas altamente diversificados.

En este marco, el capítulo persigue dos objetivos complementarios. El primero es profundizar en el análisis de los sistemas agroforestales indígenas y campesinos de Mesoamérica a partir de la categoría de mutualismo socioecológico, mostrando cómo esta permite comprender su resiliencia más allá de los criterios técnicos y productivistas convencionales. El segundo es discutir las implicaciones educativas y políticas de este enfoque, situando a los sistemas agroforestales no únicamente como paisajes de subsistencia, sino como territorios donde se encarnan ontologías relacionales y donde se gestan horizontes pedagógicos.

Desde esta perspectiva, la agroforestería tradicional y campesina no puede entenderse como simple reservorio de conocimientos tradicionales disponibles para ser apropiados por la ciencia occidental. Se afirma más bien como una propuesta de mundo, un proyecto civilizatorio en el que política, educación y ecología se entrelazan en un mismo gesto de creación y defensa de la vida. Reconocer estas prácticas como encarnaciones de ontologías relacionales implica aceptar que lo que está en juego no es únicamente la técnica, sino los modos de existencia que sostienen la continuidad de lo común entre humanos y más-que-humanos.

2. Otra historia de los Sistemas Agroforestales

La historia de la agricultura ha sido relatada con frecuencia bajo la idea de una evolución lineal y progresiva que parte de la recolección y caza, continúa con la domesticación de cereales, el sedentarismo y el surgimiento de los Estados, y culmina en la mecanización y la biotecnología contemporánea. Esta narrativa eurocéntrica, sustentada en la centralidad de los cereales (Scott, 2017), presenta a los sistemas diversos como formas “anteriores” o “atrasadas”, invisibilizando otras trayectorias históricas. Sin embargo, la evidencia arqueológica, paleoecológica y antropológica demuestra que la relación humana con bosques tropicales y sistemas multiespecie se remonta mucho más allá de la domesticación de cereales. Ocupaciones de homínidos en entornos forestales de África central se registran desde hace más de 600.000 años, y *Homo sapiens* desarrolló adaptaciones especializadas en bosques tropicales de Asia y América desde hace al menos 45.000–50.000 años (Scerri et al., 2022).

La domesticación de plantas comenzó en varias regiones del mundo hace unos 10.000–11.000 años, con evidencias claras en el Creciente Fértil, Mesoamérica, los Andes y China (Smith, 1998;

Zeder, 2011). Durante esos primeros milenios, predominaban modelos agrícolas diversos y de policultivos, muchos de ellos con características agroforestales, que posteriormente coexistieron con la expansión de los sistemas cerealistas impulsados por los Estados tributarios (Scott, 2017). Incluso después de la centralización estatal, en amplias regiones de Mesoamérica, la Amazonía, África y Asia, persistieron sistemas agroforestales complejos (Ford y Nigh, 2015; Maezumi et al., 2018; Clement et al., 2015). que no desaparecieron, sino que fueron marginados de los relatos dominantes debido a su difícil incorporación en la lógica de control y tributación.

En términos históricos, la agricultura industrial basada en insumos externos, consolidada a mediados del siglo XX con la Revolución Verde, representa menos del 1% del tiempo total en que las sociedades humanas han practicado agricultura. Su carácter excepcional y reciente resalta, por contraste, la larga vigencia de los sistemas diversos y multiespecie en la historia agrícola de la humanidad (Scerri et al., 2022; Ford y Nigh, 2015).

En distintos continentes se encuentran huellas de prácticas agroforestales ancestrales que persisten hasta hoy. Los jardines forestales mayas y la milpa mesoamericana son claros ejemplos de mosaicos multiespecie capaces de sostener tanto diversidad alimentaria como vínculos sociales y espirituales (Ford y Nigh, 2015). En la Amazonía, estudios paleoecológicos han documentado la domesticación de cientos de especies útiles y la formación de suelos fértiles conocidos como *Terra Preta*, resultado de procesos de construcción de nichos a lo largo de más de seis milenios (Maezumi et al., 2018; Denevan, 1992) en los cuales desde hace al menos 4.500 años existían sistemas agroforestales de policultivos en mosaico, donde el bosque era enriquecido con especies útiles, se manejaba el fuego de manera controlada y se generaban suelos fértiles como la *Terra Preta* (Maezumi et al., 2018). Este proceso no fue casual, sino resultado de una coevolución prolongada entre sociedades humanas y ambientes.

En África, los parques agroforestales se consolidaron siglos antes de la colonización europea, mientras que en Europa subsistieron ejemplos como las dehesas ibéricas y los huertos monásticos.

La hipótesis de los humedales, formulada por Jennifer Pournelle (2003), plantea que espacios como las marismas mesopotámicas eran territorios fértiles donde comunidades humanas desarrollaron economías mixtas de pesca, agricultura y recolección, con viviendas elevadas y transporte fluvial. Estos paisajes húmedos ofrecían abundancia y autonomía. La destrucción de esos ecosistemas por cambios climáticos serían el causante de la constitución de ciudades como Uruk, intentando aprovechar los espacios con sedimentación de los ríos que habían disminuido ante una gran sequía en la región. Siendo así, todo el pensamiento occidental es, en verdad, resultado de una escasez situada en una región determinada que no correspondía a la realidad del resto del mundo.

James C. Scott (2017) ha mostrado cómo los cereales —principalmente sorgo, trigo, arroz, cebada— se convirtieron en la base material del surgimiento de los primeros Estados, al ser visibles, divisibles, almacenables y tributables. De esta manera, los imperios privilegiaron el grano no por su mayor productividad o valor alimentario intrínseco, sino por su capacidad de facilitar el control del excedente y la subordinación de poblaciones. La ciudad de Uruk, hacia 3200 a.C., ejemplifica la articulación entre simplificación agrícola y consolidación estatal. En Roma, el grano se convirtió en el núcleo del proyecto estatal y en símbolo de la misión civilizadora: asegurar pan a las masas urbanas y organizar el poder imperial en torno al control de la producción y distribución cerealista.

Esta centralidad alimentaria no era solo práctica, sino también ideológica. En su libro sobre la Guerra de las Galias, Julio César (2023) esboza una de las primeras caracterizaciones de ascenso civilizatorio, situando a los pueblos bárbaros como formas inferiores, a las tribus como estadio intermedio y a la “civilización”

romana en la cúspide. Esta jerarquía no se construía únicamente sobre criterios militares o políticos, sino que estaba atravesada por matrices alimentarias: los pueblos que no dependían del cereal eran descritos como inestables, atrasados o incapaces de sostener un orden urbano, mientras que Roma se presentaba como garante de abundancia gracias al suministro de grano. La contradicción, sin embargo, era evidente: el imperio dependía en gran medida de los mismos pueblos “bárbaros” para expandir sus fronteras y asegurar el abastecimiento agrícola en regiones periféricas (Scott, 2017). Durante el absolutismo europeo esta lógica alcanzó un extremo. En el siglo XVII, la consolidación del poder monárquico se justificaba a través de la marcación de diferencias entre clases, expresadas en la forma de comer, de trabajar y de habitar el espacio. Los paisajes palaciegos como Versalles se diseñaron deliberadamente sin cultivos alimenticios, para mostrar que la nobleza no dependía de la agricultura y que su poder se sustentaba en la ostentación ornamental antes que en la producción de subsistencia. Al mismo tiempo, en la memoria popular occidental el bosque se fue configurando como un lugar de peligro y transgresión, espacio inhóspito y asustador contrapuesto al orden palaciego. Los cuentos recopilados por los hermanos Grimm en el siglo XVIII consolidaron esa percepción, fijando en el imaginario europeo la idea de que el bosque era el ámbito de lo salvaje y amenazante, mientras que el jardín controlado y desprovisto de alimentos se presentaba como la materialización de la civilización.

El contexto mesoamericano fue un demostrativo del choque entre estas dos visiones de mundo. Los españoles, al intentar comprender como se alimentaban las poblaciones de la región, interpretaron que cuando ellos hablaban del cultivo se trataba únicamente de maíz y acuñaron el término “milpa” como campo de cultivo de este grano, sin advertir que la palabra original, *mili pan*, significa “lugar cultivado” y refería a espacios con decenas de especies en convivencia, incluyendo los bosques comestibles.

Esta reducción semántica no solo refleja incompreensión, sino que constituye uno de los primeros gestos de violencia epistémica en la historia colonial (Ford, 2024).

Pese a que la diversidad agroforestal se mantuvo como la norma en vastas regiones, la modernidad occidental consolidó otro camino. La industrialización alimentaria del siglo XIX prolongó la lógica cerealista ya mencionada y se reforzó en el contexto de las campañas militares napoleónicas, cuando en 1809 el gobierno francés ofreció un premio a quien lograra conservar alimentos de manera estable para abastecer a los ejércitos. Nicolas Appert desarrolló entonces el método del envasado hermético, inaugurando la era del enlatado (Laudan, 2013). El grano y sus derivados pasaron a constituir no solo la base de las raciones, sino un dispositivo de control de territorios y de cuerpos: alimentar se convirtió en disciplinar, y la uniformización de las dietas en herramienta para sostener la expansión imperial. En este sentido, la continuidad de la lógica cerealista muestra que más allá de su dimensión técnica, lo que se consolidaba era un marco ontológico en el que la vida se concebía bajo la premisa del control y la simplificación.

El modelo cerealista alcanzó una gran consolidación en el siglo XX con la llamada Revolución Verde. La introducción de semillas híbridas, fertilizantes químicos, pesticidas y mecanización homogeneizó la producción agrícola a escala global. Si bien incrementó los rendimientos en el corto plazo, sus consecuencias fueron rápidamente visibles: degradación acelerada de suelos, pérdida de biodiversidad, mayor vulnerabilidad a plagas, dependencia de insumos externos y profundización de desigualdades en comunidades rurales. Desde los años setenta, informes internacionales de las mismas organizaciones que estimularon el modelo empezaron a advertir que lo que había prometido alimentar al mundo generaba una crisis de sostenibilidad (FAO, 1974).

La formalización de la agroforestería como campo científico en la década mencionada debe leerse en este marco Si bien el cultivo

conjunto de árboles y cultivos tiene una historia milenaria, con ejemplos documentados en Asia, África, Europa y América (Nair, 2021) además de todo lo ya citado, fue en 1977 que se fundó en Nairobi el ICRAF, impulsado a partir del informe *Trees, Food and People: Land Use in the Tropics* de John Bene y colegas, elaborado para el *International Development Research Centre de Canadá* (Bene et al., 1977). Ese documento planteaba que la deforestación y la inseguridad alimentaria en el trópico podían enfrentarse promoviendo la integración deliberada de árboles en tierras agrícolas y pastoriles.

En sus inicios, dominó una visión técnica y funcionalista: los árboles eran concebidos como insumos que aportaban leña, forraje, fertilidad o sombra para mejorar los rendimientos agrícolas. Sin embargo, ya hacia mediados de los años noventa surgieron críticas a esa mirada reduccionista. Leakey (1996) propuso redefinir la agroforestería no como una simple asociación de componentes, sino como un sistema de uso de la tierra capaz de generar simultáneamente beneficios ecológicos, económicos y sociales, integrando biodiversidad y medios de vida en una sola matriz productiva. Este giro conceptual abrió el camino para una mirada más sistémica, que reconoce a los SAF como ecosistemas multifuncionales, con un papel central en la seguridad alimentaria, la resiliencia rural y la adaptación al cambio climático. Desde este cambio, a partir de 2002, con el crecimiento de la red de investigadores vinculados al ICRAF en más de 30 países, la institución adoptó el nombre de *World Agroforestry Centre* e integró su trabajo al CGIAR (*World Agroforestry Centre*, 2002).

El recorrido histórico de la agroforestería evidencia que no se trata solo de una práctica agrícola ni de un campo científico emergente, sino de un espacio de disputa. A lo largo del tiempo, la simplificación cerealista y la industrialización alimentaria se enfrentaron con la persistencia de sistemas diversos y relacionales. En esa tensión se juega algo más profundo que la productividad: lo que

se confronta son visiones de mundo ontológicamente distintas. De un lado, la idea de la naturaleza como objeto de control, simplificación y extracción; del otro, modos de existencia en los que la vida se entiende como cohabitación y reciprocidad con el mundo más-que-humano.

En esta realidad se hace explícita una de las matrices centrales de la colonialidad: la simplificación. La tensión inmanente entre múltiples formas de vivir, aprender y construir relaciones y conocimientos, expresada en las diversas maneras de resolver la cuestión alimentaria, desafía los supuestos epistémicos de los países centrales, los cuales buscan responder al imperativo de control inherente al imperialismo.

La historia de la agroforestería —tanto en su desarrollo de largo aliento como en su constitución como campo de estudio— muestra que la lógica cerealista ha impuesto criterios sobre lo que se considera válido o no en el ámbito productivo, según los parámetros que ella misma establece como comprensibles. De allí que parte de la agroforestería haya sido cuestionada por otras corrientes agrícolas alternativas, ya que, dentro de la comprensión simplificadora dominante, la introducción de árboles se interpreta apenas como la adición de una variable destinada a mitigar los daños del modelo agrícola industrial, sin modificar su base productiva.

Lo que argumentamos aquí es que, al observar cómo distintas poblaciones del mundo se han relacionado realmente con sistemas socioambientales donde existe presencia de especies leñosas —sean o no árboles—, se revela un universo mucho más amplio que, como ya hemos señalado, habla de nuestra propia condición como especie. Desde esta perspectiva, la agroforestería no puede reducirse a un marco cultural particular ni a una técnica agrícola, pues lo que está en juego son dimensiones ontológicas compartidas por múltiples pueblos y tradiciones. Esa concurrencia se refleja en la lógica misma de lo más esencial para la vida: los alimentos. La ma-

nera de producirlos, distribuirlos y consumirlos expresa formas radicalmente distintas de estar en el mundo. La agroforestería, en tanto memoria histórica y práctica vigente, nos recuerda que alimentar nunca ha sido un acto neutral, sino la expresión material de ontologías en disputa.

3. Mutualismo socioecológico y ontologías relacionales

El concepto de mutualismo socioecológico surge de la constatación etnográfica de que los sistemas agroforestales no pueden ser entendidos únicamente como asociaciones técnicas de especies ni como simples estrategias culturales de subsistencia. La analogía del mutualismo no es novedosa, teniendo como grandes marcos Kropotkin y Beales (1972), así como distintos ramos de la ecología política y la ecología profunda inspirada en Margulis (2013). Para efectos de este trabajo, nos basamos en investigaciones anteriores (Almeida y Soto Pinto, 2025) que mostramos que en los territorios cafetaleros de Chiapas la vida del cafetal se sostiene en una red de cuidado recíproco en la que humanos, plantas, suelos, aves y espíritus participan como co-productores de existencia. Proponemos que este mutualismo es la expresión concreta de una ontología relacional en la que las fronteras entre lo humano y lo más-que-humano se tornan porosas, y donde la continuidad de la vida depende de la cooperación multiespecie.

Desde esta perspectiva, las prácticas agroforestales encarnan tres dimensiones ontológicas fundamentales:

- **Relaciones:** el cafetal no es un recurso sino un vínculo; su manejo diario materializa un entramado de obligaciones y afectos que sostienen tanto la reproducción social como la ecológica.

- **Percepción estética:** la manera en que las familias describen la belleza de un cafetal diverso —sus colores, aromas, sonidos— no es secundaria, sino parte de la experiencia ontológica de habitar un mundo vivo que responde. Esta dimensión estética se convierte en un criterio de valor y de orientación práctica.
- **Agencia:** las plantas, los animales y las montañas son concebidos como sujetos con capacidad de acción. El cafetal “responde” al cuidado, los árboles “protegen” y los suelos “se cansan”. Reconocer esa agencia implica situarse en relaciones de responsabilidad compartida.

Esta lectura conecta con lo que Donald Trent Jacobs (Four Arrows) y Darcia Narváez han denominado *kinship worldview* o cosmovisión de parentesco. En su compilación de veintiocho preceptos, sostienen que el saber indígena no constituye un acervo cultural aislado, sino un marco ontológico que reconoce a todos los seres como parientes y co-habitantes, dotados de sensibilidad y dignidad (Jacobs y Narváez, 2022). El y la autora subrayan que esta sabiduría surge de miles de años de experiencia encarnada y de observación atenta, y que representa una guía moral y práctica indispensable para enfrentar la crisis planetaria.

Este principio ha sido también formulado como ecología de parentesco, noción propuesta por Enrique Salmón (2000). Desde la experiencia rarámuri, Salmón sostiene que la vida en cualquier lugar solo es viable si los humanos reconocen que comparten origen, aliento y destino con plantas, animales, montañas y ríos.

Estas ideas dialogan con el giro ontológico en la antropología. Escobar (2016) plantea que la transición civilizatoria requiere asumir ontologías relacionales en las que la vida se entiende como red de interdependencias. De la Cadena (2015) mostró que en los Andes las montañas (*apus*) son actores políticos, no simples referentes simbólicos. Viveiros de Castro (1998) introdujo el perspec-

tivismo amazónico para mostrar que humanos, animales y espíritus comparten una condición de sujetos, diferenciándose por sus cuerpos y perspectivas.

En conjunto, estas propuestas evidencian que las dimensiones ontológicas de parentesco, reciprocidad y agencia más-que-humana no son rasgos culturales secundarios, sino principios que atraviesan múltiples pueblos y que se expresan en lo más esencial: la manera en que se producen y comparten los alimentos. La agroforestería, leída desde el mutualismo socioecológico, aparece así como un espacio donde esas ontologías se materializan, sosteniendo la vida mediante relaciones de cuidado, belleza y responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, la propuesta no es que las ciencias agroforestales transformen los saberes ancestrales, sino reconocer que al develar sus condiciones relacionales y ontológicas se modifica el propio entendimiento de lo que la agroforestería es. No se trata de un agregado cultural, sino de revelar que los sistemas agroforestales están sostenidos por dimensiones de relaciones, estética y agencia más-que-humana. Trasladado al campo educativo, este reconocimiento abre la posibilidad de un diálogo ontológico que desafía los pensamientos hegemónicos herederos de la visión occidental simplificadora. La cuestión es cómo hacernos cargo de esta tarea. En esta dirección, Kurth et al. (2020) mostraron que intervenciones breves que introducen prácticas de conexión con la naturaleza pueden incrementar la empatía y la atención ecológica en estudiantes universitarios, evidenciando que cuando se incorporan estas dimensiones relacionales no solo se transmiten conocimientos, sino que se transforma la percepción misma del mundo y se habilitan cambios de valores y comportamientos. En nuestra propuesta, estas prácticas de aprendizaje están reflejadas en el Enactivismo Alegre (Almeida, 2025).

4. Agroforestería como pedagogía viva

La trayectoria histórica y ontológica de la agroforestería, presentada en los apartados anteriores, permite ahora dar un giro hacia su dimensión pedagógica. Si los sistemas agroforestales no son simples técnicas de asociación de especies, ni únicamente estrategias culturales de subsistencia, sino territorios vivos donde se encarna el mutualismo socioecológico, entonces el desafío es preguntarnos: ¿cómo se aprende a habitar estos sistemas? La hipótesis que orienta este capítulo es que la agroforestería funciona como una pedagogía viva, un espacio en el que la práctica cotidiana produce aprendizajes, transmite saberes y forma sujetos ecológicos en diálogo permanente con lo más-que-humano. En esta clave, los SAF son más que paisajes productivos: son escuelas en las que el cuidado, la percepción estética y la reciprocidad se convierten en principios formativos.

En experiencias recientes como asesores pedagógicos del primer Diplomado de la Comon Yaj Noptic, cooperativa cafetalera de La Concordia, Chiapas, constatamos cómo la enseñanza agroforestal se fundamenta en una lógica distinta a la de la transmisión escolarizada. Allí, la pedagogía surge de la práctica, de la observación y de la comparación estética y afectiva. No se enseña con definiciones abstractas, sino con la parcela como aula abierta y con la vida de las plantas como principal texto. Un productor lo sintetizó al mostrar su finca: *“No quiero así este descampado. Quiero con sombra, con hojas... así está fresco, está bonito. El descampado se ve triste porque se seca la tierra y todo”*. La evaluación estética —lo fresco y lo bonito frente a lo triste y lo seco— se convierte en criterio pedagógico y ecológico al mismo tiempo.

Este modo de enseñar y aprender se manifiesta en prácticas específicas: la siembra por bloques, que permite reconocer con claridad qué variedad responde mejor; los jardines varietales, donde se observan y comparan comportamientos antes de decidir

la renovación; las curvas en nivel, que muestra cómo la organización espacial puede cuidar el agua y el suelo; o la observación del suelo por su olor, color y textura, que encarna la salud edáfica en percepciones sensibles. Cada una de estas prácticas encarna un aprendizaje situado en el que las plantas, los suelos y los árboles son coeducadores.

La dimensión estética refuerza esta pedagogía. Los y las cafetaleros describen la belleza de un cafetal diverso, lleno de especies y sonidos, como señal de salud y de equilibrio. Con eso, se aprende a distinguir el valor de la diversidad a partir de su expresión sensible. El aroma de las flores de café, la textura de los árboles de sombra, el canto de las aves son percibidos como indicadores de bienestar del sistema, como señales de que el cafetal está vivo y equilibrado. En este marco aparece la noción de *buneza*, un juego de palabras que invierte el sentido de “maleza”. Lo que desde la mirada productivista se considera indeseable, aquí es resignificado como parte de la vitalidad del cafetal. La *buneza* nombra así una actitud distinta hacia el mundo más-que-humano: reconocer que aquello que crece espontáneamente no es un estorbo, sino un componente de la diversidad que mantiene fresco el suelo, protege la humedad y embellece el paisaje.

Esta articulación entre estética, ética y ecología conecta con investigaciones recientes que han mostrado que la percepción estética de los paisajes no es un adorno subjetivo, sino que guarda una relación estrecha con su diversidad y funcionamiento ecológico. Tribot y colegas (2018) encontraron que los ecosistemas más biodiversos suelen ser también los que reciben mayores valoraciones estéticas, y propusieron avanzar hacia una “estética de la función ecológica”, en la que lo que se aprecia como bello es también lo que sostiene procesos vitales. En otro estudio, el mismo equipo mostró que la experiencia directa con la naturaleza influye en cómo las personas valoran estéticamente incluso representaciones artísticas de lo vivo, revelando que la sensibilidad estética está moldeada

por la práctica y la cercanía a los ecosistemas (Tribot et al., 2020).

Lo que está en juego no es simplemente la eficacia técnica, sino un principio más profundo: el cafetal enseña porque es un organismo vivo en relación. Las familias que viven en esta relación transmiten el conocimiento no como “expertos” que corrigen a sus pares, sino como acompañantes de la experiencia de quienes se inician en el manejo. La enseñanza ocurre al ritmo del trabajo colectivo, del intercambio de historias y del reconocimiento de la diversidad como fuente de fuerza. Esto es verificable a tal punto que en hallazgos preliminares de una investigación que estamos conduciendo con el uso de la metodología Q (Brown y Montgomery, 2025) percibimos que en uno de los factores que condensó la varianza explicada de la percepción de distintos de los y las participantes campesinas indígenas del estudio pusieron la frase “Creo que la naturaleza enseña cuando se le presta atención” por encima de distintas afirmaciones vinculadas al precio.

Este aprendizaje agroforestal puede entenderse en tres dimensiones interconectadas. En primer lugar, el *saber hacer*, que comprende las técnicas y oficios transmitidos en la práctica: preparar la tierra, manejar las podas, seleccionar semillas, mantener la sombra. En segundo lugar, el *saber convivir*, que abarca la experiencia de relación con lo humano y lo más-que-humano: cooperar con la familia y cuidar la diversidad. Y, en tercer lugar, el *saber sentir*, que remite a la disposición afectiva desde la cual se aprende: la alegría de estar juntos y juntas en el cafetal, el orgullo de ver crecer un árbol, la tristeza cuando se pierde la cosecha. Estas tres dimensiones no se enseñan por separado, sino que aparecen entrelazadas en la experiencia cotidiana.

Trasladado a la educación formal, esto significa abrir espacio a un diálogo ontológico que confronte las visiones hegemónicas heredadas de la modernidad occidental, basadas en la simplificación y el control. Reconocer la dimensión ontológica de los aprendizajes agroforestales permite, por tanto, transformar no solo lo que

se enseña, sino la manera en que se percibe el mundo y se configuran las disposiciones afectivas hacia la vida.

La agroforestería, entendida como pedagogía viva, ofrece así una lección que trasciende el ámbito agrícola. Nos enseña que aprender es habitar relaciones de cuidado, que conocer es también sentir y que enseñar es cultivar vínculos de reciprocidad. Desde eso, proponemos que estas dimensiones de aprendizaje proponen un enactivismo alegre (Almeida, 2025)

A diferencia de las concepciones que entienden el conocimiento como una representación abstracta del mundo, el enactivismo propone comprenderlo como acción encarnada, relacional y situada (Varela, Thompson y Rosch, 1991). La dimensión “alegre” de esta propuesta resalta que el aprendizaje no se sostiene en la neutralidad afectiva, sino en disposiciones vitales que abren al vínculo, al cuidado y a la imaginación. La alegría no es entendida como un estado emocional pasajero, sino como una disposición ontológica que habilita la apertura al mundo y a la alteridad, a través de permitir afectar y ser afectado o afectada. En los pueblos tseltales se habla de *stse’elil o’tanil* —la alegría del corazón— como la condición que permite escuchar, compartir y sostener la vida en común (Urdapilleta y Parra, 2016); en la tradición yourubá se reconoce el *ayó*, traducido como alacricidad (Sodré, 2017) como valor relacional y horizonte anímico que define la dimensión de ética de como se relacionar con el mundo, manifestado en los rituales a través del baile y las percusiones. Estas nociones expresan que el aprendizaje florece allí donde hay disposición afectiva, donde el gozo y la vitalidad permiten dejarse afectar y regenerar vínculos desde la cooperación y la apertura (Almeida, 2025).

En los cafetales, esto se manifiesta en prácticas concretas: los momentos de la familia en el cafetal como proceso de sociabilización, el orgullo al mostrar la diversidad de la parcela, el gozo de ver brotar una planta injertada. Estas experiencias no son adornos emocionales de la producción, sino condiciones para que el apren-

dizaje ocurra y se sostenga en el tiempo. Sin alegría no hay continuidad; sin afecto no hay cuidado.

Desde esta perspectiva, la pedagogía agroforestal puede leerse como un laboratorio vivo del Enactivismo Alegre. El cafetal funciona como aula no porque enseñe técnicas de cultivo, sino porque posibilita aprendizajes afectivos, estéticos y éticos que se encarnan en la práctica.

5. Conectando ontologías: la agricultura sintrópica como puente de diálogo

La agricultura sintrópica, formulada y practicada por Ernst Götsch, surge como un intento de reconciliar la producción agrícola con los procesos de regeneración ecológica. Su propuesta central es clara: la vida crea más vida, y la agricultura debe acompañar ese principio a través de la sucesión ecológica, la estratificación y el manejo que imita los patrones de un bosque (Andrade y Pasini, 2022). En la práctica, esto se traduce en establecer criterios de asociación de cultivos que respete la sucesión ecológica y los estratos para crear, basado a su vez en los criterios de lo o la campesina un sistema que pueda partir de cualquier estadio de suelo y avanzar hacia un sistema productivo de abundancia.

En ejemplos como Cooperafloresta (Correa, 2016), la agroforestería sintrópica aparece menos como una técnica productiva cerrada y más como un modo de relación que vincula el trabajo humano con los procesos de regeneración natural. Su fundamento parte de la observación de la sucesión ecológica: cada organismo cumple un papel en la creación de condiciones para otros, de modo que la producción agrícola se integra al mismo principio que sostiene la dinámica del bosque. En este enfoque, el manejo se orienta a acompañar esa lógica —manteniendo el suelo cubierto, podando para reactivar ciclos de materia orgánica y combinando especies

de diferentes estratos— con el fin de favorecer la continuidad del proceso vital. Así, lo que se denomina “sintrópico” no remite a un modelo único, sino a una práctica que busca reconocer y reproducir los patrones de cooperación y renovación que caracterizan a los sistemas naturales. La abundancia, concepto central de esta propuesta, no se mide por el volumen inmediato de la cosecha, sino por la capacidad del sistema para sostener la vida en todas sus formas: la de las plantas, los suelos, los animales y las comunidades humanas que los habitan.

Es fundamental, sin embargo, ubicar esta práctica en su contexto histórico. La sintrópica no nace en el seno de culturas campesinas o indígenas con tradición agroforestal milenaria, sino como respuesta técnica frente a paisajes degradados por el monocultivo en Brasil. Götsch elaboró sus principios en un terreno marcado por la simplificación agrícola, buscando regenerar suelos exhaustos y abrir un horizonte de abundancia allí donde predominaba la escasez.

Desde esta perspectiva, la sintrópica representa una innovación especialmente relevante en espacios donde la cultura de la simplificación ha sido la norma. Permite transitar desde sistemas empobrecidos hacia sucesiones más complejas, restableciendo dinámicas ecológicas interrumpidas por el monocultivo. El principio que la sostiene es sencillo: la vida crea más vida, y el papel del campesino o campesina consiste en acompañar ese proceso en lugar de forzarlo.

Esto se plasma en prácticas concretas. La sucesión ordena el tiempo del sistema: primero llegan las especies pioneras —zacates, leguminosas, arbustos resistentes— que preparan el suelo con materia orgánica y sombra ligera; después se incorporan cultivos intermedios como maíz, yuca o frijol; y finalmente especies de mayor longevidad y valor como frutales y maderables. La densidad y la estratificación permiten aprovechar el espacio vertical y horizontal: árboles altos conviven con arbustos, plantas de porte

medio y hortalizas de sombra, ocupando distintos niveles de luz y nutrientes. La diversidad asegura que cada especie cumpla una función —fijar nitrógeno, cubrir el suelo, proveer alimento—, de modo que siempre haya algo para cosechar y algo que regrese al suelo como materia viva. El principio del suelo cubierto garantiza que nunca quede desnudo: hojas, ramas y restos de poda protegen la humedad, regulan la temperatura y alimentan a los microorganismos que sostienen la fertilidad. La poda, lejos de ser un acto de control, se entiende como un diálogo: abrir luz cuando es necesario, devolver materia orgánica al suelo y acelerar el tránsito hacia un estado más maduro del sistema.

La abundancia aparece cuando estas prácticas se articulan. En lugar de un campo uniforme y rígido, la persona que está acompañando el sistema observa un paisaje en movimiento, donde cada momento es oportunidad de sembrar y cosechar. Esa abundancia no se mide solo en volumen de producción, sino en la capacidad del sistema de generar diversidad, frescura y belleza. Como expresan quienes trabajan en clave sintrópica, un terreno cubierto de sombra, con suelos frescos y múltiples estratos de vida, “se ve bonito” y “responde bien”. Allí la estética y la productividad se confunden, y la abundancia se convierte en experiencia sensible y relacional. Esto dispone a la alegría y a las ontologías relacionales. Un campo diverso y fértil abre espacio para el gozo compartido de la cosecha, para el orgullo de mostrar la parcela llena de vida. La abundancia, cuando se hace visible en la trama de plantas, suelos y sombras, habilita disposiciones afectivas que sostienen el cuidado mutuo.

De esta manera, la agricultura sintrópica se revela no solo como técnica regenerativa, sino como una práctica que puede conectar los lenguajes de la ciencia y de la práctica con los horizontes ontológicos donde la vida se entiende como tejido de relaciones y no como recurso aislado.

Pero es necesario ser claros: pasar de un sistema agroforestal tradicional —mantenido durante siglos por pueblos originarios y

comunidades campesinas— hacia un modelo sintrópico sería un retroceso. En este sentido, la potencia de la sintrópica se encuentra sobre todo en contextos donde la agricultura convencional ha borrado esas memorias y reducido el campo a monocultivos. Allí donde las prácticas de sucesión, estratificación y diversidad ya forman parte de la vida cotidiana, la sintrópica no aporta nada que no haya sido cultivado durante generaciones. La riqueza de esos sistemas no radica únicamente en la técnica de manejo, sino en los marcos ontológicos que sostienen la relación con lo más-que-humano: concebir al cafetal, la milpa o el bosque como parientes vivos, con quienes se establece reciprocidad y cuidado. En la lengua y la filosofía tseltal, este vínculo se expresa en el principio de *ich'el ta muk'* (López, 2013), que afirma que solo puedo reconocer mi propia grandeza cuando reconozco la grandeza del otro. Esta reciprocidad ontológica implica que la dignidad no es individual, sino compartida: mi vida tiene sentido en la medida en que reconozco y sostengo la vida de los demás seres. En un sistema agroforestal, este principio se hace visible cuando la salud del suelo, la diversidad de la sombra o la presencia de aves no se valoran como recursos aislados, sino como parte de la grandeza común que permite que la comunidad humana y lo más-que-humano florezcan juntos.

6. Transformar el aprendizaje agroforestal a un modelo pedagógico

El recorrido de los apartados anteriores mostró que los sistemas agroforestales son más que arreglos técnicos: son territorios de aprendizaje, lugares donde la vida enseña vida. La pregunta que se abre ahora es cómo esas formas de aprendizaje, forjadas en la práctica campesina e indígena, pueden convertirse en claves para un modelo pedagógico capaz de dialogar con las ciencias y al mismo tiempo sostener la autonomía comunitaria y la resiliencia socioecológica.

Puesto en términos pedagógicos, esto significa que la enseñanza debe concebirse como sucesión —un proceso que evoluciona en etapas, como en el bosque—; como diversidad —la coexistencia de múltiples saberes y formas de hacer—; como estratificación —la articulación entre generaciones y niveles de experiencia—; y como reciprocidad —aprender cuidando y siendo cuidado.

Así como en la sintrópica se cuida que el suelo nunca quede desnudo, en la pedagogía viva el aprendizaje nunca se deja desprotegido: se cubre con ejemplos, con acompañamiento y con afecto. Así como la sucesión guía el tránsito de especies pioneras a árboles de mayor longevidad, el aprendizaje requiere etapas en las que cada experiencia prepara la siguiente. La clave no es la acumulación de información, sino la creación de condiciones para que el conocimiento se regenere y se multiplique.

En investigaciones previas uno de los autores ha planteado la necesidad de un oficio pedagógico distinto: el acompañamiento comunitario. Desde la praxis oracular se entiende que enseñar no es transmitir contenidos, sino abrir condiciones para que la comunidad reconozca su propia historicidad y, desde ahí, proyecte horizontes posibles (Almeida, 2023). Esta perspectiva se enlaza con lo que ocurre en el cafetal o en la milpa: allí el aprendizaje no se da como instrucción vertical, sino como experiencia situada, estética y afectiva, donde cada gesto de cuidado devuelve respuesta y cada error es ocasión para ensayar de nuevo.

Así como el bosque se mantiene vivo gracias a la sucesión, la diversidad, la estratificación y la reciprocidad, también las comunidades se fortalecen cuando se reconocen en su historicidad y en su capacidad de recrear lo común.

Siendo así, acompañar no significa llevar respuestas prefabricadas ni quedarse como observador pasivo, sino crear condiciones para que lo común emerja. En muchos casos, acompañar es sostener gestos mínimos: un círculo de palabra que rompe el silencio, una comida compartida que interrumpe el aislamiento, una prác-

tica colectiva que reanima la confianza. Estos gestos funcionan como especies pioneras en la sucesión ecológica: no resuelven de inmediato la crisis, pero preparan el terreno para que la vida comunitaria se regenere.

Rescatando las enseñanzas de la Psicología Social de la Praxis (Moffatt, S.N.), allí donde hay deseo compartido, aparece proyecto; y donde hay proyecto, se produce comunidad. Esta afirmación no es una metáfora ligera, sino una constatación de procesos históricos y cotidianos. Lo común no surge por decreto ni por intervención externa, sino cuando los vínculos se regeneran y el deseo de permanecer juntos se convierte en horizonte.

La experiencia agroforestal confirma este principio. Regenerar un suelo degradado no consiste en aplicar fertilizantes externos o imponer cultivos inadecuados, sino en propiciar condiciones para que la vida vuelva a desplegarse: permitir la llegada de especies pioneras, facilitar la cobertura que protege la humedad, esperar a que los microorganismos retornen. Solo entonces el sistema empieza a sostenerse por sí mismo. De manera análoga, acompañar un proceso comunitario no implica imponer técnicas ni esperar milagros pasivos, sino leer el “suelo social” y reconocer en qué etapa se encuentra la colectividad.

El acompañamiento fracasa cuando cae en los extremos de la imposición o de la espera indiferente. La imposición, como el intervencionismo que desconoce las condiciones locales, rompe tejidos y genera dependencia. La espera pasiva, por su parte, equivale a dejar un terreno erosionado sin cuidados, con la ilusión de que por sí solo se convertirá en bosque. Ambos errores surgen de la incapacidad de leer el terreno y de reconocer la etapa del proceso. Acompañar exige, en cambio, un arte de observación: discernir cuándo regar, cuándo nutrir, cuándo abrir espacio y, sobre todo, cuándo no estorbar.

Para ello es necesario atender a indicadores concretos de la vida compartida. Entre los más relevantes se encuentran la reciproci-

dad, el cuidado mutuo y del territorio, la redistribución y la gobernanza comunitaria. Una comunidad donde prevalece la reciprocidad —la ayuda sin esperar devoluciones inmediatas— muestra señales de suelo fértil. Cuando el cuidado entre personas y hacia el territorio es cotidiano y sentido como parte de la vida misma, hay condiciones para que florezca la resiliencia. La redistribución justa de recursos, saberes y oportunidades evita la concentración y permite que la vida circule, como la materia orgánica en un ecosistema diverso. Finalmente, la gobernanza interna, cuando las decisiones se toman colectivamente y no dependen de agentes externos, constituye la raíz profunda de la autonomía.

De este modo, acompañar es fabricar vida porque impulsa la regeneración de lo común. No se trata de construir comunidades ideales, sino de reconocer las dinámicas vivas que ya existen, ayudarlas a crecer y evitar destruirlas por desconocimiento o prisa. Así como en el bosque un sistema maduro no necesita supervisión constante, en la vida social una comunidad que alcanza autonomía no requiere acompañamiento permanente. La tarea del acompañante, entonces, culmina en su propia desaparición: dejar de ser necesario porque el tejido vivo puede sostenerse por sí mismo.

Estos cuatro elementos —cuidado, reciprocidad, redistribución y gobernanza— son indicadores de resiliencia socioecológica. Una comunidad que cuida a sus miembros y a su entorno, que practica la reciprocidad sin esperar devoluciones inmediatas, que redistribuye los recursos de forma justa y que toma decisiones colectivas, es una comunidad con raíces profundas para sostener su autonomía. Cuando estas dinámicas se hacen visibles y se fortalecen, el aprendizaje deja de ser una actividad separada y se convierte en un modo de habitar. Esto se relaciona con lo que Pichon-Rivière denominó los vectores del cono invertido: los ejes complementarios que atraviesan a un grupo con capacidad para realizar una tarea en común —pertinencia, cooperación, pertenencia, aprendizaje, telé y comunicación—. Según el autor, estas

son las fuerzas que sostienen el movimiento y los vínculos grupales. Desde esta perspectiva, la colaboración, entendida como eje del mutualismo, se apoya en dichas fuerzas, que pueden expresarse en prácticas observables y unificables bajo criterios dinámicos como los cuatro que hemos mencionado.

Este enfoque implica también reconocer que la tarea del acompañante es transitoria. Igual que en la sucesión ecológica las especies pioneras desaparecen cuando el bosque madura, el acompañante debe saber retirarse para que la comunidad se reconozca en su propia capacidad de sostenerse. Acompañar hasta desaparecer es, en este sentido, un acto ético: no crear dependencia, sino abrir un proceso que continúa más allá de la presencia del facilitador.

Lo que se aprende con la floresta es no formar individuos aislados, sino comunidades capaces de responder con creatividad y dignidad frente a la crisis. Aquí la noción de resiliencia no se limita a resistir impactos, sino a regenerar la vida social y ecológica en condiciones de precariedad. Una comunidad que aprende desde sus prácticas y sus territorios es capaz de rehacerse frente a la adversidad, del mismo modo que un cafetal diverso puede recuperarse tras una plaga o una sequía. La clave no está en la fortaleza individual, sino en la densidad de las relaciones que sostienen lo común.

Resignificar el campo educativo en diálogo con los sistemas agroforestales significa entonces proponer una pedagogía que, en lugar de reproducir el orden dominante, se convierta en dispositivo de autonomía comunitaria. Es una pedagogía orientada a lo esencial: cuidar la vida, sostener el deseo colectivo, regenerar el suelo social y fortalecer la capacidad de decisión compartida. La agroforestería enseña que la abundancia surge de la diversidad y de la cooperación entre especies; acompañar enseña que la autonomía surge del reconocimiento de la interdependencia y de la capacidad de cuidar en común.

En este sentido, la pedagogía viva que emerge de la agroforestería se convierte en escuela del presente: un modo de formar sujetos

capaces de habitar la crisis planetaria desde el cuidado, la alegría y la dignidad.

Tabla 1: El mutualismo socioecológico en diálogo con la agroforestería.

Principio agroforestal	Encarnación pedagógica	Dimensión socioecológica
Sucesión (primeras especies que abren camino, seguidas por otras que consolidan y finalmente por las que maduran el bosque)	El aprendizaje, avanza por fases donde cada etapa prepara las condiciones para la siguiente, sin que ninguna sea descartable, ya que cada etapa sostiene lo que vendrá después.”	Procesos de regeneración que requieren tiempo y acompañamiento paciente.
Diversidad (coexistencia de múltiples cultivos)	Reconocer y valorar múltiples saberes, lenguas y modos de aprender; no reducir a una sola racionalidad.	La diversidad asegura resiliencia, ontológica, ecológica, cultural y biológica.
Estratificación (diferentes niveles de altura y función en el sistema)	Articular generaciones y niveles de experiencia: niños, jóvenes, adultos y ancianos como parte de un mismo proceso.	Redistribución de funciones y responsabilidades dentro de la comunidad.
Reciprocidad (intercambio constante de nutrientes y protección)	Aprender cuidando y siendo cuidado; el conocimiento se comparte y se devuelve a la comunidad.	Tejer vínculos que sostienen tanto el ecosistema como la vida social.
Autonomía (sistema que se sostiene sin insumos externos)	Procesos de aprendizaje que fortalecen la capacidad comunitaria de decidir y sostenerse por sí mismos.	Resiliencia socioecológica frente a crisis y dependencias externas.

Estética de la bueneza (reconocer la belleza en lo espontáneo)	La belleza del entorno como criterio de aprendizaje: un espacio vivo y diverso es también un espacio pedagógico.	La percepción estética orienta el cuidado y refuerza la dignidad.
Ich'el ta muk' (reconocer la grandeza del otro)	Aprender a partir del respeto y de la dignidad mutua: mi grandeza depende de reconocer la del otro.	Ética relacional que sostiene lo común entre humanos y más-que-humanos.

7. Observando lo posible junto a la Comon Yaj Noptic

Más que un estudio de caso, lo que proponemos en este capítulo es un marco interpretativo para demarcar posibles aprendizajes ontológicos y epistémicos de la historias de los sistemas agroforestales como matriz de estructuración de los procesos de aprendizaje, dentro y fuera de un sistema agroforestal. De la misma forma, al analizar las contribuciones de lógicas productivas como la agroforestería sintrópica y los sistemas agroforestales tradicionales, proponemos un proceso análogo a la sucesión ecológica para pensar el nivel de intervención y complementariedad. Sin embargo, podemos partir del caso concreto de la elaboración del Diplomado ya mencionado para ofrecer algunos aportes de posibilidad.

El diplomado Del cafetal para la taza, realizado con la cooperativa Comon Yaj Noptic, no se concibió como un curso trasladado al cafetal, sino como un proceso en el que la propia lógica del sistema agroforestal orientara la forma de aprender juntos. La elaboración del diplomado fue el resultado de varias sesiones de trabajo entre los autores y las cuatro personas que asumirían la facilitación (Alejandra Gurgua Ruiz, Alonso Gómez Hernández, Miguel Méndez López y José Luiz Gómez Liévano), a las que se sumaron cuatro

jóvenes de la cooperativa, dos mujeres y dos hombres, para asegurar la mirada intergeneracional y la incorporación de las formas actuales de aprender en la organización. El punto de partida no fue un temario externo, sino la pregunta por lo que el café significa en la vida colectiva y por los modos concretos en que se aprende dentro de Comon, entre los cuales por imitación, por observación de la parcela, por conversación en la fábrica de bioinsumos, por los viajes de comercialización y por los errores cometidos y registrados en treinta años de experiencia.

A partir de ese diálogo se organizaron las cartas descriptivas en tres ejes transversales. El eje de relato recogió la historia viva de la organización: los orígenes, la decisión de unirse, los fondos de ahorro, la ruptura con el intermediario, la construcción de autonomía comercial y la diversificación productiva; es decir, la memoria de un grupo que aprendió a sostenerse como se sostiene un cafetal diverso. Ese relato no fue contado como anécdota, sino como texto pedagógico que muestra cómo se toman decisiones sobre variedades, mercado, organización del trabajo y manejo del dinero. El eje de práctica reunió las actividades técnicas que componen el ciclo productivo del café, siguiendo el ciclo del cafeto y no una secuencia escolar: selección y preparación de semilla, vivero, trasplante, manejo del agroecosistema, beneficio húmedo, control de calidad física y sensorial, procesamiento del producto terminado y plan agronómico y nutricional. El eje de juego, diálogo y convivencia agrupó las dinámicas que sostienen el lazo comunitario: la actividad de integración del primer día, los juegos nocturnos, la tienda del corazón abierto, las fogatas de conversación, las películas y los espacios de despedida. Este tercer eje es importante porque traduce al plano social lo que en el cafetal hace la cobertura: protege, mantiene la humedad y permite que lo sembrado no se pierda.

El primer encuentro funcionó como etapa pionera. Se hizo la bienvenida desde Comon, ECOSUR y la organización aliada, se recorrieron las instalaciones, se presentó la historia de la coope-

rativa y, al mismo tiempo, se trabajó la selección de semilla y la instalación de viveros. La combinación no es accidental: así como en un sistema agroforestal se empieza por las especies que abren camino, aquí se comenzó por las prácticas que abren la comprensión del sistema y por la historia que le da sentido. El recorrido por viveros, biofábrica y laboratorio permitió ver la trayectoria de treinta años como una línea de sucesión: se empezó con poco, se fue agregando complejidad, se aprendió de los tropiezos. El cierre con juegos la primera noche y la reflexión colectiva del tercer día permitió que quienes venían de fuera entraran al clima comunitario de la cooperativa. Así, la sucesión ecológica tuvo su traducción pedagógica: primero reconocimiento del territorio y de la historia, luego práctica básica, luego convivencia para fijar.

El segundo encuentro retomó lo anterior con una actividad lúdica de recapitulación y pasó a un nivel de mayor estructuración: trasplante, manejo inicial de plántulas, trabajo en parcela, uso del aparato A y principios de diseño del agroecosistema. Aquí la pedagogía tomó directamente la forma de la estratificación: identificar niveles, reconocer sombra temporal y permanente, asociar cultivos y, en paralelo, reconocer el papel de las familias y de las generaciones en el cuidado del cafetal. No fue solo una clase técnica; hubo diálogo sobre lo que implica cuidar el cafetal para que él nos cuide, y en la noche se abrió un espacio de convivencia para que circularan historias y afectos. De nuevo, la práctica técnica quedó cubierta por una práctica de cuidado del grupo. La lógica es la misma que la del sistema: un buen trasplante sin protección posterior se estresa; una buena jornada de trabajo sin un espacio de convivencia se seca.

El tercer encuentro llevó esa misma articulación al tema de la calidad, que en Comon es resultado de un largo proceso de aprendizaje colectivo. Se trabajó el manejo de la calidad del producto terminado, la clasificación de defectos y la catación con criterios especializados, pero la entrada no fue por la definición técnica sino

por una actividad de juego y por una dinámica de búsqueda sobre el cuidado como base de la calidad.

El cuarto encuentro, previsto como cierre, va a integrar las dos puntas que faltan: recolección y beneficio húmedo, por un lado, y plan agronómico y nutricional con enfoque de adaptación climática, por otro.

La carta descriptiva del diplomado previó además una forma de evaluación coherente con la lógica comunitaria: una parte por participación, otra por ejercicios entre encuentros y una parte mayor por aplicación real de dos pasos de producción en el propio contexto. Es una evaluación que pide devolver a la parcela lo aprendido y documentarlo, es decir, que pide reciprocidad.

El hecho de que el diplomado se haya diseñado con facilitadores internos y con jóvenes de la propia cooperativa muestra que el acompañamiento no se planteó como intervención que llega con respuestas, sino como apertura de condiciones para que la comunidad reorganizara sus propios saberes. Si el grupo externo hubiera impuesto el ritmo o hubiera forzado contenidos que no correspondían al momento organizativo de la cooperativa, el proceso habría caído en el primer extremo: la imposición que rompe tejidos y genera dependencia. Si, por el contrario, se hubiera dejado todo a la espontaneidad, esperando que la cooperativa por sí sola armara un plan formativo complejo, se habría caído en el otro extremo: la espera indiferente que deja el terreno social descubierto.

Lo que se hizo fue leer la etapa del proceso y acompañar solo hasta donde había piso comunitario. Por eso se trabajó con indicadores de vida compartida que ya estaban presentes en Comon: la reciprocidad cotidiana en el trabajo, el cuidado del territorio que sostiene la producción, la redistribución que se expresa en el ahorro y en las decisiones de inversión comunes, y una gobernanza interna que no depende de agentes externos para tomar acuerdos.

De este modo, el caso del diplomado da pistas de lo que venimos sosteniendo: acompañar es fabricar vida porque impulsa la regene-

ración de lo común. No se trató de construir una comunidad ideal, sino de reconocer las dinámicas vivas que ya existían en la cooperativa, ayudarlas a crecer y evitar destruirlas por desconocimiento o prisa. Así como en el bosque un sistema maduro no necesita supervisión constante, en la vida social una comunidad que alcanza autonomía no requiere acompañamiento permanente. La tarea del acompañante, entonces, culmina en su propia desaparición: dejar de ser necesario porque el tejido vivo puede sostenerse por sí mismo. En el caso del diplomado, la apuesta ha sido justamente acompañar el proceso de reconstrucción pedagógica y legitimidad de los saberes ya existentes, con vistas a que la cooperativa pueda cumplir su deseo de convertirse en un centro de formación para cafetaleros y cafetaleras de la región de la sierra alta de Chiapas, de manera en que pudiéramos hacer un acompañamiento pertinente en esta etapa, para salir del sistema en una etapa posterior.

8. A modo de cierre

El recorrido de este capítulo mostró que los sistemas agroforestales son mucho más que una técnica de manejo agrícola: constituyen escenarios históricos donde se han disputado sentidos, resistido imposiciones y afirmado formas de vida que desafían la lógica de la simplificación. La mirada histórica permitió evidenciar que la narrativa cerealista no fue una consecuencia natural del progreso, sino un proyecto político de control de cuerpos y territorios. Frente a este horizonte homogeneizador, las agriculturas indígenas y campesinas han sostenido prácticas agroforestales que encarnan una comprensión distinta de la existencia: la vida se afirma en la diversidad, en la reciprocidad y en el cuidado mutuo.

En este contexto, el concepto de mutualismo socioecológico se ofrece como una clave para pensar lo que está en juego. No se trata de traducir un lenguaje en otro, sino de reconocer que las ontolo-

gías campesinas e indígenas encarnan en su cotidianidad lo que las ciencias ecológicas recién empiezan a formular. Este mutualismo se expresa en múltiples registros: en la *bueneza* que invierte el sentido de la “maleza” y revela el valor de lo espontáneo; en el principio tseltal de *ich’el ta muk’*, que recuerda que la propia grandeza solo se realiza al reconocer la grandeza del otro; en la alegría del corazón, que habilita el cuidado como gesto vital; y en el ayò yorùbá, que muestra la alegría como vínculo relacional. Cada uno de estos registros nombra, desde horizontes culturales distintos, una misma convicción: la vida no se sostiene en la dominación ni en el cálculo, sino en la reciprocidad y en la interdependencia.

Desde esta perspectiva, la agroforestería aparece como pedagogía viva. No es metáfora, sino práctica encarnada que enseña a través del cuerpo, de los sentidos y de la convivencia cotidiana. Los cafetales diversos, la milpa y los huertos familiares no son solo paisajes productivos: son aulas abiertas donde las generaciones aprenden a leer el suelo, a escuchar el sistema ecológico, a reconocer la dignidad de las plantas y de los animales. En ellos se forman sujetos capaces de habitar la crisis planetaria desde el cuidado, la alegría y la dignidad. Sucesión, diversidad, estratificación y reciprocidad son principios constitutivos de un modo de aprender que está inscrito en la propia dinámica de la vida.

Es importante subrayar que este capítulo no se propuso elaborar una teoría sobre la interculturalidad. Lo que buscó fue vivir la enacción de lo intercultural, es decir, dejar que la escritura se viera afectada por la convivencia con y en distintas culturas. El pensamiento académico se puso en relación con las ontologías campesinas e indígenas, no para subsumirlas en un marco único, sino para reconocer su dignidad epistémica en igualdad de condiciones. En este sentido, lo intercultural no es un objeto externo de análisis, sino una experiencia encarnada que atraviesa las prácticas, las palabras y los modos de sentir que aquí se han puesto en diálogo.

En última instancia, este capítulo sostiene que los sistemas

agroforestales pueden comprenderse como escuelas vivas de mutualismo socioecológico. En ellas se aprende que la abundancia surge de la diversidad, que la resiliencia depende de la cooperación y que la dignidad florece únicamente cuando se reconoce la grandeza del otro. Estas escuelas no son proyectos del futuro, sino realidades que han persistido en el presente, encarnadas en la vida campesina e indígena. Reconocerlas y sostenerlas no es un gesto de nostalgia, sino una condición imprescindible para enfrentar la crisis civilizatoria contemporánea y abrir horizontes más justos y sostenibles. Ante esto, también es importante destacar que nuestra propuesta considera que esta escuela viva redefine los marcos ontológicos y epistémicos del aprendizaje, recuperando que nuestra historia evolutiva se forjó en paisajes ecológicamente diversos, donde la relación con lo arbóreo, lo terrestre y lo comunitario son inseparables.

Referencias

- Aaron W, Amritbir R, Stephane S, et al. (2024) The ecological and socioeconomic sustainability of organic agroforestry: a systematic review. *Agroforest Syst* 98, 2933–2949 <https://doi.org/10.1007/s10457-024-01064-w>.
- Almeida, J. G. (2023). La praxis oracular: una propuesta para repensar el lugar de los trabajadores de la cultura. *LiminaR*, 21(2).
- Almeida, J. G., y Soto-Pinto, L. (2025). Rethinking agroforestry with indigenous care, reciprocity, and long-term relationships in coffee territories. *Agroforestry Systems*, 99(6), 1-17.
- Almeida, J. G. (2025). La Alegría como Método: Nuevas Formas de Concebir las Metodologías Participativas. *Tekoporá. Revista Latinoamericana de Humanidades Ambientales y Estudios Territoriales*. ISSN 2697-2719, 11(1), 8-25.
- Bene, J. G., Beall, H. W., y Côté, A. (1977). *Trees, Food and People*:

- Land Use in the Tropics*. Ottawa: International Development Research Centre (IDRC).
- Burawoy M (1998) The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), 4–33.
- Burawoy M (2009) *The extended case method: Four countries, four decades, four great transformations, and one theoretical tradition*. University of California Press.
- Brown, S. R., y Montgomery, D. (2025). Foundations of Q methodology. In *Q Methodology and Education* (pp. 19-64). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Cesar, J. (2023). *La Guerra de las Galias: y La Guerra Civil*. BoD-Books on Demand.
- Clement, C. R., Denevan, W. M., Heckenberger, M. J., Junqueira, A. B., Neves, E. G., Teixeira, W. G., y Woods, W. I. (2015). The domestication of Amazonia before European conquest. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 282(1812), 20150813.
- Correa, Nelson et.al. (2016). *Agroforestando el mundo del machete al tractor. Generando praxis agroforestal en red (que ya une más de mil familias campesinas y colonos)*. Petrobras.
- De la Cadena, M. (2015) *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- de Castro, E.V. (2004) Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. São Paulo.
- de Castro, E.V. (2013) The relative native. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3(3), 473–502.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra* (Vol. 1). Ediciones Unaula. Medellín, Colombia.
- Escobar, A. (2016) Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (1):11-32
- FAO (1974). *World Food Conference, Rome 1974: Report of the World Food Conference, Rome, 5–16 November 1974*. United Nations.

- Ford, A., y Nigh, R. (2015). *The Maya Forest Garden: Eight Millennia of Sustainable Cultivation of the Tropical Woodlands*. Routledge.
- Ford A (2024) The enduring forest gardens of the ancient Maya. *American Scientist*, 112(5), 286–293.
- Jacobs, D. T., y Narváez, D. (2022). *Restoring the Kinship World-view: Indigenous Voices Introduce 28 Precepts for Rebalancing Life on Planet Earth*. North Atlantic Books.
- Kropotkin, P. A., y Beales, H. L. (1972). *Mutual aid: A factor of evolution*. New York: New York University Press.
- Kurth, J., Narvaez, D., y Valentino, K. (2020). Indigenous nature connection: A three-week intervention increased ecological attachment. *Ecopsychology*, 12(1), 39–49.
- Laudan, R. (2013). *Cuisine and Empire: Cooking in World History*. University of California Press.
- Leakey R (1996) Definition of agroforestry revisited. *Agroforestry Today*, 8, 5
- López, J. (2013). Ich'el ta muk: La trama en la construcción del Lekil kuxlejal (vida plena-digna-justa). *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, 4.
- Maezumi, S. Y., Alves, D., Robinson, M., de Souza, J. G., Levis, C., Barnett, R. L., ... y Iriarte, J. (2018). The legacy of 4,500 years of polyculture agroforestry in the eastern Amazon. *Nature Plants*, 4(8), 540–547.
- Miller, D.C., Ordoñez, P.J., Brown, S.E., Forrest, S., Nava, N.J., Hughes, K., y Baylis K. (2019) The impacts of agroforestry on agricultural productivity, ecosystem services, and human well-being in low- and middle-income countries: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1066.
- Millán, S. (2022) Cosmogonies of alterity: Origin and identity in Mesoamerican narrative. In *Ecotheology—Sustainability and Religions of the World*. Intech Open.
- Moffatt, A. (s.f.). Terapias creativas. Recuperado de http://www.moffatt.com.ar/articulos/cap2/02AP13_TERAPIASCREATIVAS

VAS.doc

- Nair, P. K. R. (2021). *History of Agroforestry*. Springer, Cham.
- Odling-Smee, F. J., Laland, K. N., y Feldman, M. W. (2003). *Niche Construction: The Neglected Process in Evolution*. Princeton University Press.
- Ortiz, Anaid (2024) Kanan: el cuidado multiespecie maya máasewáal. *Perifèria Revista D'investigació i Formació En Antropologia* 29(2):54–73.
<https://doi.org/10.5565/rev/periferia.985>
- Pournelle, J. (2003). *Marshland of Cities: Deltaic Urbanism in the Mesopotamian Plain*. University of California.
- Salmón, E. (2000). Kincentric ecology: Indigenous perceptions of the human–nature relationship. *Ecological Applications*, 10(5), 1327–1332.
- Sodré, M. (2017). *Pensar nagô*. Editora Vozes Limitada.
- Scerri, E. M. L., Roberts, P., Grove, M., Blinkhorn, J., Niang, K., y Jennings, R. P. (2022). Tropical forests in the deep human past. *Nature Ecology y Evolution*, 6, 121–132.
- Scott, J. C. (2017). *Against the Grain: A Deep History of the Earliest States*. Yale University Press.
- Smith, B. D. (1998). *The Emergence of Agriculture*. Scientific American Library.
- Tribot, A. S., Deter, J., y Mouquet, N. (2018). Integrating the aesthetic value of landscapes and biological diversity. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 285(1871), 20180971.
- Tribot, A. S., Carabeux, Q., Deter, J., Clément, F., y Mouquet, N. (2020). Nature experiences affect the aesthetic reception of biological representations. *PLoS Biology*, 18(12), e3000927.
- Urdapilleta-Carrasco, J., y Parra-Vázquez, M. R. (2016). Aprendizaje tsel'tal: Construir conocimientos con la alegría del corazón. *LiminaR*, 14(2), 85-100.
- World Agroforestry Centre (2002). *Annual Report 2002*. Nairobi:

ICRAF.

Zeder, M. A. (2011). The origins of agriculture in the Near East.
Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(4), 10919–
10926

Reflexiones en torno a la iniciativa de incorporación de saberes ancestrales en educación: El caso de los educadores tradicionales en Chile

por María del Carmen Maldonado Mamani¹, Carlos Miranda Carvajal² y Nelly Moya Uribe³

1. Introducción

La demanda por una educación que reconozca los saberes de los pueblos indígenas tanto en Chile como en Latinoamérica no es reciente, sino que tiene raíces profundas. Las comunidades indígenas han resistido activamente los procesos de imposición cultural, lingüística y religiosa, manteniendo viva su lengua, sus prácticas y cosmovisión como una forma de defender su identidad colectiva y sus saberes (Panizo, 2022; Varisco, 2020). Esta persistencia

1 Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas (GI-PLA) Universidad de Playa Ancha (Chile).

2 Investigador postdoctoral Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales UPA 24991 del Ministerio de Educación – Universidad de Playa Ancha.

3 Investigadora independiente.

ha sido una expresión de lucha frente al proyecto colonial, puesto que la sobrevivencia de las lenguas indígenas, como señala Loncón (2017), se debe a la resistencia de los pueblos, de los hablantes, y no a las políticas del Estado. El proyecto civilizatorio que heredó el estado-nación Chileno se puede observar en los primeros antecedentes vinculados a procesos de escolarización de pueblos indígenas, que se remontan al tiempo colonial, cuando la Iglesia Católica asumió el rol de institución encargada de la instrucción y transmisión de la cultura europea a través de su misión evangelizadora, puesto que, la enseñanza no contemplaba un reconocimiento ni diálogo con las culturas presentes en el territorio, sino que tenía como misión imponer los valores, costumbres e idioma de la sociedad española católica, siendo un ejercicio sistemático de supresión cultural y epistémico (Serrano et Al., 2013a).

La “castellanización” fue un mecanismo estratégico para integrar a la población indígena al imaginario hispano-criollo, suprimiendo sus lenguas, saberes y prácticas culturales, tal como se evidencia en los relatos de la época, como las crónicas coloniales desde la mirada de los propios “conquistadores”, en la Brevísima relación de la destrucción de las Indias de Bartolomé de las Casas o la Histórica relación del reino de Chile de Alonso de Ovalle, como también desde las voces indígenas que denunciaron estos procesos, como Guaman Poma de Ayala en su Primera nueva crónica y buen gobierno, donde critica abiertamente el rol opresor de la Iglesia y la imposición del idioma y costumbres españolas sobre los pueblos originarios.

Estas prácticas llevaron a los pueblos a generar demandas educativas con el fin de no desaparecer y preservar su cultura. En el caso del pueblo mapuche, desde 1925 es posible encontrar registros explícitos en que se exige el recibir educación en su lengua y conforme a su cultura, formulada tanto por organizaciones étnicas tradicionales como por agrupaciones de profesores mapuches (Cañulef et al., 2022). Sin embargo, esta demanda histórica por una

educación basada en sus lenguas, valores y modos de vida ha sido sistemáticamente desoída o instrumentalizada por los Estados nacionales latinoamericanos, que, bajo distintas retóricas, tal como la misión evangelizadora, la construcción de identidad nacional o la inclusión cultural, han reproducido una lógica colonial de control y subordinación cultural. Esta lógica se expresa no solo en las prácticas racistas presentes en el entorno escolar, sino también en el conjunto de la sociedad y sus diversas formas de expresión y organización (Mignolo, 2005; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021).

La educación formal ha operado como herramienta del dispositivo de saber del proyecto moderno, promoviendo el proyecto civilizatorio criollo-republicano. El proceso fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (Castro-Gómez, 2000; Miranda, 2023, 2024). La escuela ha funcionado como un dispositivo de normalización cultural y epistemológica, orientado a borrar la diferencia y consolidar la preeminencia de una identidad nacional única: blanca, occidental y urbana. El sistema educativo ha operado desde una lógica monocultural, favoreciendo el uso exclusivo del castellano, lo que ha derivado en un grave proceso de desplazamiento lingüístico (Loncón, 2017).

El problematizar la modernidad como proyecto político civilizatorio, es absolutamente necesario, puesto que según Lander (2000), el metarrelato de la modernidad como construcción eurocéntrica del saber constituye un dispositivo de conocimiento colonial e imperial que articula a la totalidad de pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Mediante este dispositivo colonizador del saber, una forma particular de ser y organizar la sociedad se impone como la forma “normal” del ser humano y de la sociedad, mientras que las demás formas de ser, de organización social y de saber son transformadas no sólo en diferentes, sino que en carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales y premodernas.

Sobre este punto, Castro-Gómez propone que, si la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización, puesto que la escuela se convierte en un espacio de donde se forma un tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando, buscando introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria” (Castro-Gómez, 2000).

Durante la consolidación del Estado-nación chileno, aparecen algunos hitos donde las propias comunidades impulsan la instalación de escuelas en sus territorios (Cañulef et al., 2022), posiblemente como una forma de defensa frente a los abusos vividos por no tener uso del idioma español, como las compras fraudulentas de terrenos. El acceso a la educación en estas experiencias estuvo condicionado nuevamente a la prohibición del uso de las lenguas originarias (Riquelme, 2014). De esta manera, aun cuando la demanda de educación provino desde las comunidades indígenas, la respuesta del Estado fue resistente, y se ajustó a una respuesta monocultural y colonial.

A pesar de los valores modernos que enmarcan y sostienen la instalación del Estado en el siglo XIX, las prácticas y políticas estatales continúan reproduciendo una lógica colonial profundamente internalizada, que jerarquiza los saberes y culturas en función de su cercanía con el modelo europeo-occidental. Mignolo (2005) afirma que no es con la modernidad que se superará la colonialidad, pues es precisamente la modernidad la que necesita y produce la colonialidad.

El racismo y la segregación racial son esenciales a la explotación colonial, e influyen en toda la configuración del desarrollo y la cultura colonial. En la visión de Arias-Ortega y Quintriqueo (2021), que es coincidente con la exposición de Serrano, Ponce y Rengifo (2013a) sobre la historia de la educación en Chile, el racismo institucionalizado en el sistema educativo se relaciona con tres

factores 1) la práctica de educación monolingüe en contextos de colonización, donde la única lengua aceptada es la oficial; 2) la exclusión de las minorías religiosas en el medio escolar; y 3) el uso de dispositivos curriculares para transmitir la ideología nacionalista y el conocimiento eurocéntrico occidental.

En este contexto, la escuela, y en particular el currículum, cumplen un rol central. Como espacio de producción y reproducción de subjetividades, el currículum no es neutro, sino que produce identidad, impone formas de ver el mundo y selecciona qué saberes son dignos de ser enseñados (Bravo y Vásquez, 2022). En el caso chileno, el currículum escolar ha funcionado como un dispositivo colonial, patriarcal y capitalista, que naturaliza la supremacía del conocimiento europeo-occidental y relega los saberes ancestrales a una condición folclórica y cosmética, de “agregado cultural”. Esta jerarquización epistémica se mantiene hasta hoy, incluso en contextos donde se proclama una supuesta apertura hacia la diversidad cultural, como puede ser entendida la iniciativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile se inserta precisamente en este entramado contradictorio. Si bien se presenta como una política orientada a reconocer la diversidad cultural y lingüística del país, su implementación ha estado marcada por la persistencia del paradigma monocultural. Tal como advierten Bravo y Vásquez (2022), la transición desde la monoculturalidad hacia una verdadera interculturalidad es aún una tarea pendiente en América Latina y el Caribe. El currículum chileno, definido desde el centro político y técnico del Estado, sigue siendo único, prescriptivo y descontextualizado, reproduciendo un modelo educativo que ignora o subordina los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas.

Lejos de promover una interculturalidad crítica, entendida como una lógica construida desde la diferencia colonial que busca desestabilizar las estructuras hegemónicas y la estandarización

cultural del conocimiento occidental (Walsh, 2009), los modelos estatales han tendido a reforzar y reproducir el orden epistémico dominante, invisibilizando los saberes y lenguas de los pueblos originarios.

Como señalan Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez (2018), incluso las políticas públicas orientadas a la interculturalidad suelen estar guiadas por los marcos de conocimiento de la cultura hegemónica, lo que reduce el valor del conocimiento local y genera conflictos entre diferentes sistemas de saber.

El estudio de Arias-Ortega (2022), centrado en las voces de educadores tradicionales mapuches en la Araucanía, evidencia múltiples tensiones en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe: la carencia de una pedagogía verdaderamente intercultural, la ausencia de materiales contextualizados, la invisibilización de la diversidad entre pueblos originarios y la focalización de la política solo en escuelas con alta población indígena.

Además, Arias-Ortega (2022) advierte que el paradigma educativo general sigue marcado por la estandarización y la homogeneización cultural, lo que repercute en una baja pertinencia de los programas y en la marginación del educador tradicional. Este queda subordinado a figuras docentes oficiales, que muchas veces carecen de pertenencia territorial o conocimiento indígena, pero son quienes terminan “enseñando” la cultura originaria. Este desplazamiento no solo es injusto desde una perspectiva de derechos, sino que representa una forma de vaciamiento del contenido mismo del saber indígena, que pierde su dimensión viva, comunitaria y situada al ser formalizado en un marco escolar ajeno.

Frente a este escenario se abren preguntas tales como ¿El saber indígena a través de iniciativas curriculares, está viviendo una nueva forma de colonización curricular? ¿Qué aspectos epistemológicos son tensionados cuando entra el educador tradicional? ¿Qué ventanas de oportunidad se abren para generar un saber dialógico entre el mundo occidental e indígena? ¿Qué aspectos se

deben de tomar en cuenta para un currículum de pertinencia cultural?

En este sentido, el presente trabajo reflexiona en torno a qué es situarse desde un enfoque intercultural verdadero. Para Bravo y Vásquez (2022), un enfoque intercultural no implica necesariamente un consenso, sino que permite un encuentro horizontal entre saberes, que abra el debate de diversos interlocutores. Esto permitiría avanzar hacia una educación pertinente, situada, territorial y comunitaria, en la cual el educador tradicional no sea un actor subordinado, sino protagonista de la reconfiguración del saber escolar.

2. Contexto político educativo

La demanda por una educación con pertinencia cultural es histórica, se remonta alrededor de 1925, momento en el que el pueblo Mapuche exige una educación en la que se hable en su propia lengua que es el mapuzungun. Esta lengua, lejos de ser solo un medio de comunicación, constituye un eje estructurante de su cosmovisión, conocimientos y forma de relacionarse con el mundo (Foerster y Montecino, 1988; Arias-Ortega y Riquelme, 2019; Loncón, Gainza, Hirmas y Mellado, 2023). No obstante, el sistema escolar chileno, a través de un currículo obligatorio, ha operado históricamente bajo un paradigma monocultural que valida solo una forma de conocer y de estar en el mundo, que es la racionalidad eurocéntrica.

Esta lógica hegemónica reproduce un marco eurocentrado que invisibiliza y margina otras formas de saber, especialmente aquellas que emergen de los pueblos indígenas, promoviendo una “interculturalidad funcional”, la cual como señala Walsh (2009), significa que la incorporación de un saber otro se limita a una inclusión superficial que no transforma las estructuras coloniales

del conocimiento, ni reconoce la legitimidad de epistemologías otras. Los marcos normativos internacionales como el Convenio 169 de la OIT (1989, Art. 27), que obliga a los Estados a garantizar el derecho a una educación pertinente cultural y lingüísticamente, han sido incorporados de manera fragmentaria, sin considerar una transformación estructural del sistema educativo.

El Estado chileno al recoger las demandas por una educación intercultural, lo hace sin dismantelar las estructuras históricas de dominación que configuran su relación con los pueblos indígenas, especialmente mediante la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1996. Esto debido a que no se concibió desde sus orígenes como una política orientada a revitalizar las lenguas o los sistemas de conocimiento indígenas, sino como una estrategia compensatoria que busca mejorar los rendimientos escolares y facilitar la movilidad social bajo parámetros hegemónicos (Lagos, 2013). Desde la perspectiva de Aníbal Quijano (2000), esto se enmarca en la colonialidad del poder, una forma de dominación moderna que articula la jerarquía racial, epistémica y económica, y que organiza la producción de saber desde la negación de otras racionalidades. En esta misma línea, Cumes (2010) advierte que las políticas interculturales suelen mantener intacto el orden colonial del saber, puesto que más bien construye una cultura de la tolerancia de la existencia del sujeto indígena y niega la legitimidad de sus conocimientos y formas de vida dentro del sistema educativo. Esta colonialidad del saber funciona mediante la universalización de un modo particular como la única forma válida de conocer, negando así otras formas de existencia epistémica (Mignolo, 2005; Miranda, 2025); lo que podemos atribuir a la modernidad como proyecto de expansión violenta del orden occidental, que ha clasificado a los pueblos, sus saberes, lenguas y formas de vida como inferiores tanto en términos políticos como cognitivos (Dussel, 2007). Desde una perspectiva del hacer pedagogía, estas secciones rompen con las prácticas tejidas desde el

territorio, donde el acto la recuperación de saberes y ritmos propios es sometido por la lógica acelerada y desarraigada del mundo moderno (Miranda, 2023).

Normativas vigentes en el contexto educativo actual

Entre los instrumentos institucionales del estado, se encuentra la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile, que es respaldada por un conjunto de marcos normativos nacionales e internacionales que obligan al Estado a reconocer y garantizar los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

Entre ellos destaca el **Convenio 169 de la OIT**, ratificado por Chile en 2009, que establece el deber de los Estados de asegurar una educación que respete la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y afrodescendientes. A nivel interno, la **Ley Indígena N° 19.253** (1993) establece la responsabilidad estatal de ofrecer educación bilingüe en aquellos territorios donde exista una significativa presencia de población indígena. Este mandato se operacionaliza a través de instrumentos como el **Decreto N° 280** del año 2009, el cual autoriza la incorporación del sector de lengua indígena al currículo escolar. Esta normativa se materializa desde 2010, año en que se establece la obligación para las escuelas que cuenten con al menos un 20% de matrícula indígena de impartir la asignatura de lengua y cultura del pueblo originario predominante en el establecimiento. En el caso de la región de La Araucanía, esto se traduce en la enseñanza de la lengua y cultura mapuche (Arias-Ortega, 2019; Arias-Ortega, 2022).

Si bien podrían interpretarse estas iniciativas como estructuras de reconocimientos de los pueblos, otro propósito que hay detrás es el generar un mecanismo de control, puesto que la constitución de los estados modernos no responde a un modelo territorial propio, sino que más bien trae consigo la desestabilización

de los antiguos territorios y cosmovisiones latinoamericanas, las cuales no son sólo de tipo racista, sino también de tipo clasistas y sexistas, imponiéndose un nuevo orden que regula modos de ser, estar y saber. Como señala Lugones (2008) se trata de una “colonialidad de género”, que dicotomiza la sexualidad y construye una herida colonial que persiste hasta nuestros días, a partir de una forma de comprender al ser humano (Grosfoguel, 2022). Donde el proyecto modernizador y colonial ha reconfigurado las relaciones de género mediante una estructura de poder que despoja a las mujeres y a los cuerpos feminizados de su agencia comunitaria, reduciendo la sexualidad a un terreno de apropiación y control estatal (Segato, 2007, 2010). Esta colonialidad opera en los sistemas políticos y jurídicos como una forma simbólica de producción de sentido, donde se invisibiliza la diversidad relacional, territorial y espiritual que caracterizaba a las sociedades indígenas. Esto se puede denominar como una articulación entre poder y saber, es decir, en el modo en que los discursos institucionales producen las condiciones de verdad que definen qué conocimientos, prácticas y subjetividades son reconocidas como válidas (Foucault, 1975, 1978). En este contexto, el reconocimiento jurídico o educativo de lo indígena puede funcionar como una estrategia de gubernamentalidad (Foucault, 2007), orientada más al control y a la normalización que a la emancipación. De esta forma, los mecanismos de reconocimiento institucional no necesariamente implican justicia epistémica ni autonomía cultural, sino que pueden reproducir las formas coloniales del poder mediante una lógica de inclusión subordinada.

Como se mencionó, a pesar del aparente respaldo normativo que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) posee en el contexto chileno, su implementación ha estado marcada por contradicciones profundas que reflejan la persistencia de un colonialismo institucional. La mera existencia de normativas como el Convenio 169, la Ley Indígena o el Decreto 280 no ha garantizado una transfor-

mación estructural del sistema educativo. Por el contrario, estas políticas tienden a funcionar dentro de una lógica de interculturalidad funcional, la cual es planteada por Walsh (2009), quien señala que es un tipo de interculturalidad en que se incorporan ciertos elementos simbólicos de la cultura indígena, sin cuestionar las jerarquías epistémicas ni los marcos monoculturales del conocimiento.

La enseñanza de la lengua y cultura indígena se reduce a una asignatura aislada, sin articulación con el resto del currículo, ni con las dinámicas comunitarias vivas a no ser que existe un compromiso institucional profundo para ello de parte del establecimiento, siendo parte de su proyecto educativo institucional. Así, el Estado reproduce lo que Quijano (2000) denominó la colonialidad del saber, al imponer una visión del mundo occidentalizada como única vía legítima de producción del conocimiento. Así mismo, para Cumes (2010) esta lógica normativa y educativa continúa tratando a los pueblos indígenas como sujetos deficitarios, a quienes se debe “acomodar” al modelo escolar hegemónico, en vez de construir espacios de co-existencia epistémica genuina, por lo que una propuesta de educación intercultural funcional aparece más como una estrategia de inclusión subordinada que como un mecanismo de justicia epistémica, reproduciendo el control estatal sobre lo que se enseña, cómo se enseña y desde qué mirada se construye el saber en los territorios indígenas.

Incorporación de la figura del educador intercultural al contexto escolar

Para poder implementar la EIB en Chile, ha sido incorporada la figura del educador tradicional indígena como un agente pedagógico, quien está encargado de transmitir la lengua y los conocimientos propios de su pueblo en el sistema escolar. Esta acción

de la inclusión de este sujeto pedagógico se ve en apariencia como un reconocimiento de la diversidad epistémica, pero al darse bajo lógicas institucionales este reconocimiento frecuentemente limita su alcance real. Lejos de actuar como portadores legítimos de saberes ancestrales, muchos educadores tradicionales enfrentan relaciones jerárquicas y prácticas que los deja en una posición subalterna, frente a los docentes formalmente titulados. Tal como evidencian investigaciones en contextos como La Araucanía, el educador tradicional suele ocupar un lugar subordinado dentro del aula, sin participación efectiva en la planificación pedagógica, sin reconocimiento de su autoridad cultural y muchas veces instrumentalizado para cumplir funciones decorativas o folclóricas (Arias-Ortega, 2021; 2022). Estas situaciones no son exclusivas del pueblo mapuche, sino que reflejan una lógica extendida en los sistemas educativos latinoamericanos, donde la supuesta inclusión de saberes indígenas convive con una estructura escolar profundamente monocultural, que prioriza el conocimiento eurocentrado como único horizonte válido de formación. En consecuencia, la figura del educador tradicional se transforma en un espacio de disputa entre epistemologías, donde lo indígena sigue siendo tolerado como complemento, pero raramente reconocido como fundamento del proceso educativo.

Además, a pesar del reconocimiento normativo del educador tradicional como agente transmisor de la lengua y cultura indígena, en la práctica, diversas políticas recientes han favorecido la incorporación de docentes titulados en disciplinas como lenguaje, historia o educación general básica para la enseñanza de contenidos relacionados con pueblos originarios. Esta tendencia responde a criterios institucionales vinculados a la profesionalización, la estandarización y la eficiencia administrativa, que priorizan la formación académica formal por sobre la experiencia cultural y comunitaria. En muchos establecimientos, especialmente urbanos, se ha observado que docentes no indígenas, sin vínculos terri-

toriales ni dominio del mapuzungun, son designados para impartir la asignatura de Lengua Indígena, relegando a los educadores tradicionales a roles secundarios o directamente excluyéndolos del proceso educativo. Esta situación ha sido documentada en investigaciones recientes (Arias-Ortega, 2021), donde se evidencia que el sistema privilegia la acreditación universitaria por sobre la legitimidad cultural, reproduciendo así una jerarquía epistémica que niega el valor de los saberes ancestrales. En lugar de generar espacios de co-docencia o colaboración horizontal, estas políticas refuerzan un modelo escolar monocultural en el que lo indígena es traducido, filtrado y muchas veces desvirtuado, desde parámetros pedagógicos externos a las propias comunidades.

3. Nuevas formas de colonización curricular

En este proceso de la incorporación del saber indígena, se observa una tensión fundamental entre dos lógicas y visiones de mundo; por un lado, la del conocimiento ancestral, vivo, situado y transmitido colectivamente en el marco de las relaciones comunitarias; por otro, la lógica curricular del sistema escolar moderno, que exige fragmentar, planificar, medir y estandarizar. Esta tensión no es meramente técnica o pedagógica, es una disputa epistémica en la que se juega la legitimidad del conocimiento indígena y la posibilidad de sostener formas otras de educar, saber y habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, la figura del educador tradicional se convierte en un actor clave y, a la vez, tensionado. Si bien su presencia representa un reconocimiento formal a las culturas originarias, en la práctica muchas veces se ve constreñida a roles periféricos, simbólicos o folclorizantes. No es raro encontrar experiencias en que los educadores tradicionales son invitados esporádicamente a realizar actividades “culturales”, tales como son el mostrar sus tejidos, gastronomía, celebraciones rituales, sin una participación

real en la construcción del currículo ni en las decisiones pedagógicas estructurales (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Esta situación revela la persistencia de jerarquías coloniales del saber que, lejos de ser desmanteladas por la educación intercultural, tienden a reproducirse bajo nuevos formatos discursivos.

Transformaciones del saber indígenas a entrar al currículum nacional

En lo que sigue, se profundiza en tres formas críticas mediante las cuales el saber indígena se transforma al ingresar al currículo escolar formal: de prácticas vivas a contenidos estandarizados, de vínculos comunitarios a objetivos pedagógicos, y de una lógica de transmisión intergeneracional a una lógica de enseñanza escolar. Cada una de estas transformaciones implican desplazamientos significativos en la forma en que el saber indígena es comprendido, transmitido y valorado dentro del sistema escolar, al tiempo que revela los límites de la interculturalidad institucional cuando no se cuestionan las estructuras epistémicas que la sostienen.

a) De prácticas vivas a contenidos estandarizados.

El saber indígena, en sus múltiples expresiones y prácticas, tales como son lo lingüístico, lo espiritual, lo agrícola, lo medicinal, lo cosmológico, no es transmisible en formato de “contenido curricular” sin perder dimensiones fundamentales. Se trata de conocimientos situados, vivenciales y performativos, que dependen de una práctica viva anclada al territorio, a la experiencia comunitaria y a la oralidad. Sin embargo, al ingresar al currículo escolar formal, este saber es objeto de procesos de traducción pedagógica y transposición didáctica, que lo simplifican para adaptarlo a los lenguajes de planificación, evaluación y medición propios del sistema escolar moderno.

Tal como sostiene Bolívar (2008), el currículo moderno opera bajo una lógica tecnocrática, en la que todo contenido debe ajustarse a un conjunto de competencias observables y evaluables. Así, saberes ancestrales complejos, tales como el kimün mapuche o el yachay quechua, se convierten en “contenidos interculturales” listados en unidades didácticas, sujetos a rúbricas y estándares de logro. Este proceso fragmenta su sentido original, desactivando su dimensión vivencial y comunitaria. En términos de Silva (1999), el currículo produce un efecto performativo: no representa el saber indígena, lo redefine según los marcos epistémicos de la modernidad occidental.

Además, como advierte Guzmán Valenzuela (2021), esta transformación tiene una dimensión simbólica: al inscribir el saber indígena como contenido dentro del currículo hegemónico, no se valida su epistemología, sino que se le subordina. Se trata de una forma de inclusión subordinada, en la que lo indígena sólo adquiere legitimidad cuando es traducido al lenguaje curricular. En ese sentido, lo que se incluye no es el saber, sino una representación escolarizada de ese saber.

b) De vínculos comunitarios a objetivos pedagógicos.

Los saberes indígenas son inseparables de las relaciones sociales que los sostienen. Son saberes comunitarios, no individuales; se aprenden en el marco de la reciprocidad, el respeto a la naturaleza, los ancianos, los espíritus y los ciclos del territorio. Su sentido no reside en su transmisibilidad abstracta, sino en su encarnación en prácticas colectivas. Al entrar en el currículo, estos vínculos son reemplazados por objetivos pedagógicos individuales, orientados a la adquisición de habilidades y conocimientos dentro de un aula fragmentada.

La figura del educador tradicional en Chile, si bien representa una apertura significativa, se ve frecuentemente restringida a funciones instrumentales, ajenas a su rol comunitario real. Como

se ha documentado en investigaciones etnográficas (Bravo y Vásquez, 2022; Arias-Ortega, 2022), muchas veces su presencia se limita a actividades de “valorización cultural” en actos escolares o talleres puntuales, sin incidencia en el currículo central. La escuela sigue funcionando como un espacio cerrado, que no reconoce al saber indígena como conocimiento válido, sino como un aporte “extracurricular” destinado a reforzar valores como la tolerancia o el respeto por la diversidad.

Esto tiene consecuencias profundas. Por una parte, rompe la continuidad intergeneracional del aprendizaje indígena, que se basa en la relación entre abuelos, padres e hijos dentro de la comunidad. Por otra parte, desarticula el papel que estos saberes cumplen en la vida colectiva: cuidar el equilibrio con la tierra, sostener la lengua, celebrar los ciclos rituales, entre otros. Convertido en objetivo pedagógico, el saber ancestral pierde su función comunitaria y se instrumentaliza al servicio del currículo escolar, cuyo marco epistemológico permanece intacto.

c) De una lógica de transmisión intergeneracional a una lógica de enseñanza escolar.

Los procesos tradicionales de aprendizaje indígena no pueden separarse de los ritmos comunitarios, de la experiencia directa en el territorio y de la memoria oral transmitida entre generaciones. Esta transmisión no se da en el marco de una pedagogía escolar, sino en una pedagogía del vínculo, donde el conocimiento se encarna, se observa, se practica y se honra. La entrada al sistema educativo formal obliga a traducir esta lógica en un modelo de enseñanza basado en unidades didácticas, tiempos escolares estandarizados y relaciones jerárquicas entre docente y estudiante.

Según Nicolazzo et al. (2018), el currículo opera como una “zona de contacto” que, en lugar de facilitar el diálogo, impone marcos interpretativos que despojan al saber indígena de sus mediaciones históricas. Lo que se transmite en la escuela no es el

saber mismo, sino una representación del saber adaptada a la lógica escolar. El aula sustituye al territorio; el libro al relato oral; el docente al anciano; la prueba escrita al rito. Esta dislocación no es neutra: se inscribe en una estructura colonial de transmisión del conocimiento, en la que se reproduce la centralidad del saber escrito, sistemático y universalizable.

Aunque nuevamente se está frente a un escenario en que se reproducen las lógicas coloniales que se dan en los procesos de escolarización, domesticación pedagógica y subordinación epistémica que implica la incorporación del saber indígena al currículo nacional chileno, los educadores tradicionales han desplegado un conjunto de resistencias que van más allá de la mera oposición. Tal es el caso de los educadores tradiciones mapuches en el caso que señalan Arias-Ortega y Quintriqueo (2021) en que educadores tradicionales mapuches han generado acciones críticas y creativas que constituyen una lucha por la autonomía epistémica, la reivindicación territorial y la reconfiguración del aula como espacio intercultural desde los propios marcos cosmogónicos mapuche.

Reflexión crítica y propuesta

Como se ha discutido en los apartados anteriores, han existido esfuerzos por parte del estado chileno, mediante su sistema educativo de acercarse y reconocer el saber indígena, siendo su principal instrumento el PEIB. Sin embargo, como se ha podido evidenciar, estas propuestas siguen ancladas a una lógica de tipo instrumental, donde el saber indígena es tratado desde epistemologías occidentalizadas, más que como una forma de construcción de vida que permita el intercambio del saber y el desarrollo de competencias interculturales. Estos nos permiten observar y problematizar, que la colonialidad, más que un periodo histórico pasado, es una estructura que se va actualizando performativamente en los esta-

blecimientos educacionales, lo que lleva a la paradoja de seguir reproduciéndose incluso en las iniciativas de reparación epistémica (Nicolazzo et al, 2018).

La escuela y los espacios e instituciones educativas en sí mismas, no son sólo un espacio de transmisión cultural, sino más bien un espacio de disputa micropolítico en el que se pone en juego el sentido de lo enseñable y lo que es necesario aprender, puesto que, al ser un artefacto político, es en sí mismo un elemento que produce y reproduce el saber hegemónico, el que está fundado en la racionalidad moderna, lineal, eurocentrada y patriarcal. Tal como indica Tomaz Tadeu da Silva (1999).

El currículum no puede comprenderse como un reflejo neutro o técnico de la realidad, sino como un constructo discursivo y político que produce sentidos sobre el mundo y define qué conocimientos son considerados válidos y enseñables. Entonces considerar que el currículo opera como una forma de poder cultural que selecciona, organiza y jerarquiza el conocimiento de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes (Apple, 1997), nos permite hablar de la incorporación del saber indígena sin transformar la lógica curricular dominante supone únicamente añadir contenidos dentro de un marco epistemológico que sigue siendo monocultural y eurocentrado.

Desde una perspectiva decolonial el conocimiento indígena no puede integrarse como un “complemento” del saber occidental, sino que debe reconocerse como un sistema de saber propio, anclado en otras formas en cómo se relacionan el lenguaje, territorio y comunidad (Tuhiwai Smith, 2016); la propuesta entonces de crear un currículum intercultural no significa regenerar o adaptar el currículo existente, sino reconocer y poner en valor las identidades, los saberes y las memorias colectivas que coexisten en el entramado social. Ello implica asumir que la educación es un espacio de diálogo de saberes donde la diversidad epistemológica no es un obstáculo, sino una fuente de enriquecimiento y de justicia cognitiva (Walsh, 2009; Santos, 2010).

Plantear una interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diferencia, sino que busca descentrar la matriz colonial del conocimiento (Walsh, 2009). En este marco, la construcción de un currículo intercultural debe cuestionar la pretensión universal del saber moderno-occidental, generando condiciones para el encuentro horizontal entre racionalidades, donde el desafío de la educación intercultural consiste en superar la fase “folclorizante” del conocimiento indígena, para avanzar hacia una reconfiguración del sentido pedagógico y político de la escuela. Esto exige reconocer que el currículo no es solo un instrumento técnico, sino un espacio simbólico en el que se definen las fronteras del conocimiento. Así, el currículo se transforma en un campo de disputa por la legitimidad epistémica y de las formas de generar conocimiento, donde el saber indígena se posiciona no como objeto de estudio, sino como sujeto pedagógico.

Es por esto mismo que el currículum no se puede ver tan sólo como una selección de índole cultural que responde a una selección de determinados elementos culturales legitimados socialmente, sino más bien como una gramática de poder (Sacristán, 2010). Puesto que aquello que se enseña y aquello que se omite está mediado por criterios de legitimidad que excluyen sistemáticamente los conocimientos no occidentales, lo que está íntimamente atravesado por el proyecto de la modernidad pedagógica que ha instaurado un modelo de enseñanza centrado en la homogeneización de la experiencia, al servicio de un proyecto civilizatorio que ve en la diferencia una amenaza y no una posibilidad.

Esto se refleja también en el rol ambiguo del educador tradicional, quien ha sido incorporado al sistema educativo bajo categorías como “facilitador” o “colaborador”, lo cual lo ubica en una jerarquía inferior respecto al docente titulado. No se trata simplemente de dignificar su figura desde el reconocimiento, sino de garantizar su autonomía epistemológica y su capacidad de definir cómo, qué y para qué se enseña desde los pueblos originarios.

Es por ello que, mediante las presentes reflexiones y análisis del rol del educador tradicional, de la tensión epistémica presente en el sistema educativo y de la necesidad de tener un currículo desde la justicia social, proponemos cinco puntos que a continuación de desarrollaran:

a) Reconstrucción del rol del educador tradicional.

La figura del educador tradicional, aunque reconocida de manera formal en ciertos marcos normativos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sigue operando bajo junto con el saber ancestral en un régimen de subordinación epistémica (Miranda y Urquieta, 2024). Lejos de ocupar un lugar como actor pedagógico con autonomía, su rol ha sido instrumentalizado dentro de una estructura escolar que no reconoce plenamente su saber cómo conocimiento válido. Esta condición se profundiza cuando su función queda limitada a asesorar o colaborar, pero sin capacidad de incidir en la definición de contenidos, métodos y sentidos de la enseñanza. Es necesario, entonces, transitar hacia un modelo donde el educador tradicional sea concebido como un agente curricular con plena autoridad pedagógica, no con la finalidad de adaptar o subordinar su saber al currículo oficial, sino como garante activo de la presencia epistémica de los saberes otros dentro del entramado escolar. En Chile, la Ley N.º 19.253 sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas reconoce el derecho de los pueblos originarios al fomento de sus culturas, lenguas, tradiciones y formas de vida, estableciendo que el Estado debe propiciar la enseñanza y preservación de sus conocimientos. En coherencia con ello, el Decreto Supremo N.º 301 de 2017 reglamenta la figura del educador tradicional, definiéndolo como la persona que posee conocimientos adquiridos a través de la práctica y transmisión cultural, lingüística e histórica de su pueblo, y que es validada por su comunidad como portadora legítima de dicho saber.

De acuerdo con este marco normativo, el rol del educador tradicional no se limita a la transmisión de contenidos culturales ni busca modificar el currículo oficial, sino introducir una racionalidad otra, basada en la lengua, la cosmovisión y la relación con el territorio, sea este físico o simbólico, tomando en cuenta que la movilización indígena ha producido una gama de identificaciones y formas de desarrollar la cultura en los diversos territorios urbanos (Aravena, 2003; Miranda y Urquieta, 2022). El DS 301/2017 establece, además, que para ser reconocido como educador tradicional se requiere: (a) contar con el aval formal de la comunidad indígena correspondiente; (b) acreditar competencias lingüísticas y culturales propias de su pueblo; y (c) participar en coordinación con el establecimiento educacional en la enseñanza de la lengua y la cultura originarias. Esta definición normativa refuerza que su papel no es complementario ni accesorio, sino estructural dentro del sistema escolar, con capacidad para participar en espacios de toma de decisiones pedagógicas, tales como los consejos escolares o equipos de gestión pedagógica, contribuyendo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) bilingüe y al desarrollo de una educación intercultural.

Esta función coincide con la propuesta que se denomina como una intervención epistemológica, acción que cuestiona los modos coloniales de producir y validar conocimiento, devolviendo centralidad a los sistemas epistémicos indígenas (Tuhiwai Smith, 2016). De esta manera, el educador tradicional no busca traducir ni adaptar su saber al currículo dominante, sino ensanchar el horizonte educativo mediante la incorporación de categorías, tiempos y principios propios de su identidad. Entonces, toma sentido señalar que la interculturalidad crítica es un proyecto político y epistémico que disputa los sentidos del conocimiento y la educación (Walsh, 2009). De esta manera, el educador tradicional se constituye en un actor de resistencia y re-existencia, cuya presencia garantiza que la escuela no reproduzca la exclusión epistémica del saber indígena.

Es así entonces que la posibilidad que da la EIB de romper con lo que la colonialidad del saber ha impuesto como un orden epistémico que subordina las formas no occidentales de conocimiento, comienza con reconocer al educador tradicional como actor epistémico, lo que implica, descentrar la autoridad del conocimiento escolar y restituir el derecho de los pueblos a educar desde sus propias matrices civilizatorias (Quijano, 2000). Entonces, el reconocimiento del educador tradicional como sujeto pedagógico requiere asumir que su palabra, lengua y visión de mundo constituyen fuentes legítimas de conocimiento y no meras expresiones culturales (Miranda y Urquieta, 2022; Miranda et al., 2025). Así, su presencia en la escuela no apunta a transformar el currículo desde una lógica burocrática, sino a garantizar la coexistencia de epistemologías en el espacio educativo, favoreciendo una educación intercultural verdaderamente descolonizadora.

Tal reconstrucción del rol exige desarticular las jerarquías del saber escolar moderno, como también comprender que la educación es un campo político donde se disputa qué conocimientos merecen ser enseñados (Walsh, 2009; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Mignolo, 2010).

b) Transformación del currículo en espacio de traducción y contacto.

El currículo no puede continuar siendo un dispositivo de administración cultural que tematiza la diferencia sin permitir su irrupción. Desde una mirada crítica, se vuelve necesario entender el currículo como un espacio de contacto, un territorio de traducción conflictiva entre saberes, donde el conocimiento no se impone sino que se construye en diálogo. En palabras de Nicolazzo et al. (2018), estas zonas de contacto permiten la emergencia de grietas epistémicas desde las cuales pueden acontecer otras formas de conocer, narrar y habitar el mundo. Para ello, es indispensable superar el paradigma tecnocrático que organiza los saberes en unidades

didácticas estandarizadas, y abrir paso a metodologías narrativas, testimoniales, rituales y corporales. Como bien plantea da Silva (1999), el currículo no representa una realidad objetiva, sino que la produce: en este sentido, lo que está en juego es el tipo de mundo que la escuela se permite imaginar. Pensar el currículo como un texto en disputa, más que como un guión cerrado, es una vía para transitar hacia una educación intercultural que no administre lo indígena, sino que lo escuche y lo considere como un saber real, concreto y válido.

c) Formación docente desde la interculturalidad crítica y decolonial.

El ejercicio docente no puede seguir reproduciendo una pedagogía que enseña “sobre” los pueblos indígenas desde la distancia antropológica y epistemológica. La formación de profesores y profesoras debe asumir un giro epistémico que habilite procesos de aprendizaje desde y con los saberes indígenas, en clave crítica y decolonial. Esto significa cuestionar el monoculturalismo que todavía atraviesa la formación inicial docente y abrir espacios de co-formación con educadores tradicionales, sabios territoriales y organizaciones comunitarias. Tal como plantea Walsh (2009), no basta con agregar contenidos indígenas: se requiere una pedagogía que problematice la colonialidad del saber y que desmonte los discursos hegemónicos que han situado a los pueblos originarios como objetos de estudio y no como sujetos pedagógicos. Una formación intercultural crítica, por tanto, debe incluir el análisis del racismo estructural, la historia de la opresión colonial y la validación de marcos epistemológicos otros, en condiciones de paridad y no de traducción unilateral (Arias-Ortega, Muñoz y Quintriqueo, 2023).

d) Flexibilización curricular territorializada.

Uno de los límites más evidentes del modelo educativo vigente radica en su carácter centralista, uniforme y descontextualizado.

Aun cuando se reconoce la diversidad cultural en las bases curriculares, las posibilidades reales de adaptación local son mínimas. En este sentido, se propone avanzar hacia una flexibilización curricular territorializada, que permita que las propias comunidades indígenas, en diálogo con escuelas y actores locales, definan qué contenidos, enfoques y prácticas responden a sus necesidades, cosmovisiones e historias. Esta propuesta se alinea con la idea de reapropiar lo escolar desde lo comunitario, situando el acto educativo en su territorialidad concreta (Gimeno Sacristán, 2010; Nicolazzo et al., 2018). Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser una receta nacional que se aplica en todos los contextos, para devenir en una construcción situada, afectiva y política. Solo en ese marco es posible que la educación intercultural sea más que un adjetivo, convirtiéndose en un derecho pedagógico activo.

e) Revisión profunda de los fines educativos.

Finalmente, cualquier transformación curricular quedará en la superficie si no se revisan críticamente los fines últimos del sistema educativo. En contextos donde la educación está orientada a la inserción en un orden neoliberal, la inclusión de la diversidad solo puede operar como simulacro. Por ello, se propone repensar los fines de la educación desde los horizontes propios de los pueblos indígenas, tales como el kúme mongen, sumak kawsay o suma qamaña, que plantean visiones relacionales, comunitarias y éticas de la vida. En este marco, enseñar deja de ser una preparación para competir en un mercado y se convierte en una práctica de regeneración de los vínculos con la tierra, la comunidad y la espiritualidad (Cumes, 2010; Walsh, 2009). La interculturalidad, en esta clave, no es una estrategia pedagógica sino una apuesta de convivencia y de cercanía. Por ello la educación que se construya desde los pueblos no puede tener como horizonte la integración, sino la autodeterminación epistémica y política.

4. Conclusiones y reflexiones finales: hacia una educación decolonial y situada

En lo que se ha desarrollado en el presente escrito la incorporación del saber indígena al sistema educacional en Chile, en especial a lo que corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe, no ha implicado una transformación real e inclusiva desde el currículum nacional. Es más bien como es visto a lo largo del recorrido de estas políticas e iniciáticas, que se opera bajo una lógica de inclusión subordinada, en el que los saberes indígenas se vuelven un objeto de estudio o un elemento cultural que es agregado o folclorizado, pero lejos como un fundamento epistémico, ni político del conocimiento escolar.

Esta estructura paradójica en que se incluye, mientras a que la vez se está excluyendo, evidencia una colonialidad del saber que, aunque adopta nuevas formas institucionales, lo que hace es mantener intactas las jerarquías epistémicas que sitúan al conocimiento indígena en un lugar de subalternidad (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Así, lo que parece ser una apertura hacia la diversidad, como la enseñanza de las lenguas indígenas o la figura del educador tradicional, en la práctica muchas veces reproduce los marcos monoculturales y eurocentrados que han caracterizado históricamente al sistema educativo chileno (Loncon et al., 2023; Pairican y Álvarez, 2019).

Como se ha mostrado, la figura del educador tradicional se convierte en un espacio de tensión permanente: por un lado, representa un reconocimiento formal a los pueblos; por otro, queda confinado a funciones marginales, simbólicas o decorativas. En muchos casos, su participación se limita a talleres extracurriculares o a actos escolares, sin acceso a los espacios de planificación pedagógica ni incidencia en el currículo (Arias-Ortega, 2022). Esta situación no solo refleja una desautorización institucional, sino también una forma de epistemicidio silencioso, en el que el saber ancestral se

transforma en contenido escolar desprovisto de su sentido espiritual, territorial y comunitario (Guzmán Valenzuela, 2021).

Este escenario, del caso chileno, muestra como el currículo, lejos de ser entendido como un elemento proyector de la realidad social es un dispositivo central, que cumple una función performativa. Tal como lo han señalado autores como da Silva (1999) y Sacristán (2010), el currículo no es un reflejo neutro de la realidad, sino una construcción política que define qué se enseña, cómo y desde dónde. En el caso chileno, el currículo ha operado como una herramienta de normalización que impone una visión del mundo lineal, occidental y capitalista. Bajo esta lógica, el saber indígena sólo puede entrar al aula si es traducido, fragmentado y evaluado según los criterios de la pedagogía moderna (Nicolazzo et al., 2018).

No obstante, frente a este proceso de asimilación curricular, por decirlo de alguna manera, de inclusión forzada, los educadores tradicionales han desplegado formas de resistencia pedagógica que no deben ser subestimadas. Desde metodologías propias como la oralidad, el relato territorial, la vinculación espiritual y el trabajo comunitario, hasta procesos de organización política y articulación territorial, los educadores mapuches han reivindicado el kimün como un saber integral e irreductible (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Pichinao, 2021). Estas resistencias no son meramente reactivas, sino propositivas: proponen formas alternativas de enseñar, aprender y habitar la escuela, desde los propios marcos cosmogónicos de los pueblos originarios que han sobrevivido más de 5500 años, sin la necesidad de normalización, sino bajo un marco ancestral de accionar, desde el hacer y el ser, tomando como eje la identidad individual y colectiva de los pueblos (Miranda, 2023).

En síntesis, no basta con hablar de interculturalidad si no estamos dispuestos a transformar las estructuras que definen qué es enseñar y aprender, y de abrir las barreras totalitarias de las insti-

tuciones que incluyen excluyentemente al otro. La educación, lejos de ser un espacio neutro, es un campo de disputa política, identitaria, lingüística y epistemológica, en el que se define quién tiene derecho a producir conocimiento y desde dónde. Una verdadera educación intercultural no puede nacer desde el centro, ni desde las lógicas del Estado-nación; debe emerger desde los territorios, desde la palabra de los “mayores”, desde las ceremonias, desde la tierra misma.

Como han señalado Lander (2000) y Walsh (2009), la decolonización no es solo un acto simbólico, sino una apuesta profunda por imaginar otros mundos posibles y en esa tarea, la escuela, si se permite desbordarse a sí misma, puede convertirse en un espacio de regeneración, no solo de contenidos, sino de vínculos, de saberes y de futuros, orientando la acción fuera de los límites de las nuevas formas de colonización y asimilación que podemos observar a lo largo de la historia.

Referencias

- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Aravena, A. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios atacameños*, (26), 89-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432003002600010>
- Arias-Ortega, J., y Quintriqueo, S. (2021). Participación y agencia de los educadores tradicionales mapuche en la educación intercultural bilingüe en Chile. *Revista Perspectivas*, 10(1), 93–115.
- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Diálogo Andino*, (67), 31–45. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>

- Arias-Ortega, K., y Riquelme-Bravo, P. (2019). (Des)encuentros en la educación intercultural en contextos escolares mapuche, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REI-NED)*, 21(2), 177–192.
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 49, e250586. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículo: De la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bravo, N., y Vásquez, K. (2022). Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile. *Revista de Filosofía*, 39(100), 223–234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980175>
- Cañulef, E.; Fernández, E.; Galdames, V. y Hernández, A. (2022). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88–98). CLACSO.
- Cumes, A. (2010). *Colonialismo y buen vivir: Una crítica desde los pueblos indígenas*. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Decreto N° 236 (2008), que promulga el Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo [Ministerio de Relaciones Exteriores]. *Diario Oficial de la República de Chile*, 14 de octubre de 2008. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychi->

- [le/navegar?idNorma=279441](#)
- Decreto N° 280 (2009), que modifica el Decreto Supremo N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación [Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación]. Diario Oficial de la República de Chile, 25 de septiembre de 2009. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>
- Decreto Supremo N.º 301. (2017). *Reglamenta la función de educador tradicional y los requisitos para su desempeño en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Del Val Blanco, C. (2022). Interculturalidad y descolonización: desafíos de la política educativa en Dietz, G. (2009). Multiculturalismo y educación intercultural: Una aproximación crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 1011–1036.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Foerster, R., y Montecino, S. (1988). Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970). Santiago: Editorial CEM.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno y decisión descolonizadora. En F. Calderón (Ed.), *El Estado en América Latina: Continuidades y rupturas* (pp. 105–128). Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2022). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental. *Revista de Estudios Decoloniales*, 51, 1-20.
- Guzmán- Valenzuela, C.(2021): Disrupting curricula and pedagogies in Latin American universities: six criteria for decoloni-

- sing the university, *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1935846>.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 25(78), 227–249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Lagos, C. (2013). Educación intercultural en Chile: entre lo discursivo y lo simbólico. Santiago: Ministerio de Educación.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4–23). CLACSO.
- Ley N° 19.253 (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. *Diario Oficial de la República de Chile*, 5 de octubre de 1993. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=30620>
- Loncón, E. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: Una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos-Araya (Eds.), *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 75–100). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Loncon, E., Gainza, C., Hirmas, A., y Mellado, P. (2023). Saberes indígenas y escuela: desplazamientos epistémicos en la implementación de la EIB. Santiago: Editorial Pehuén.
- López, L. E. (2009). Reconstitución de saberes indígenas y educación propia: Entre el reconocimiento y la subordinación. *Educación y Diversidad Cultural*, 4(1), 15–28.
- Lugones, M (2008). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Mignolo, W. (2005), *The idea of Latin America*, Blackwell, Massachusetts.

- Miranda Carvajal, C. (2023). *Transitar del telar al palillo: la escuela y la identidad Lickanantay. Desde el Sur*, 15(3).
- Miranda Carvajal, C. (2023). Familia indígena y escuela rural: participación de los ayllus Lickanantay en los procesos educativos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 179–201. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73780>
- Miranda Carvajal, C. (2025, 17 de junio). Educar desde el sur: una pedagogía para la justicia social. *Le Monde Diplomatique – Edición Chilena*.
- Miranda, M. (2023). Educación intercultural y hegemonía curricular: una mirada desde la crítica decolonial. *Revista Estudios Pedagógicos*, 49(1), 99–120.
- Miranda, C. y Urquieta, N. (2022). Indígenas, asociaciones, resistencia y resguardo de la identidad en Chile. *Lenguas Radicales*, 1(3). <https://doi.org/10.56791/lr.v1i3.23>
- Miranda, C. y Urquieta, N. (2024). “Estado del currículum, pertinencia y desarrollo indígena en territorios rurales”, en Williamson, G., Retamal, S., Moreno, C., Péres, C. y Patén, A. (editores), “Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales”, red de universidades chilenas por la educación rural RUCHER. Ariadna Ediciones.
- Miranda Carvajal, C., Urquieta Urquieta, N., y Maldonado Mamani, M. (2025). Familia indígena: discrepancia y congruencia entre la ley indígena y las autoridades andinas. *Desde el Sur*, 17(2), 28.
- Nicolazzo, M., Méndez Karlovich, M., y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza: El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*, XV (28), 181–208.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORML-EXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

- Panizo Jansana, A. (2022). *Contra el silencio: Lenguas originarias y justicia lingüística*. Lima: Biblioteca Bicentenario del Ministerio de Cultura del Perú.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96gz3.10>
- Riquelme Barrera, F. (2014). Adaptaciones y acomodos en los primeros años de las comunidades pewenche del Alto Bío Bío (1900–1930). *Cuadernos de Historia*, (41). <https://doi.org/10.4067/S0719-12432014000200003>
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo XXI / CLACSO.
- Segato, R. L. (2007). La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. L. (2020). *Contrapedagogías de la crueldad*. Traficantes de Sueños.
- Serrano, S., Ponce de León Atria, M., y Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Tomo I: Aprender a leer y escribir, 1810-1880; Tomo II: La educación nacional, 1880-1930). Santiago: Taurus.
- Tuiwai Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Tubino, F. (2005). ¿Es posible pensar una ciudadanía intercultural? En C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder* (pp. 67–83). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

- Varisco, S. (2020). *Pensar y repensarse. La comunidad urbana Calfulafken: un proceso de reconstrucción identitario*. Papeles de trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio--Cultural, 39, 140–166. Argentina.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Aproximaciones desde el Sur. Quito: UASB/Abya Yala

Registro del pueblo Mapuche y sus identidades en la educación chilena: Análisis de los textos Ministeriales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en ciclo de formación básica y media

por Nasalia Caniulao-Almonacid¹

Introducción

Al hablar del pueblo Mapuche podemos recurrir a un variable imaginario social colectivo donde se puede pensar en esta comunidad como un pueblo ancestral que es innato a lo natural y cuya vida circula en torno al cuidado de la naturaleza hasta pensar en aquella imagen actual de un combatiente guerrillero en constantes conflictos políticos por la propiedad de la tierra habitada hace siglos y, en algunos casos, hasta la actualidad. Es por los contrastes radicales entre las imágenes asociadas a la construcción del mapuche que este capítulo pretende establecer cuál es la imagen que se otorga de manera concreta en los textos de estudio del ministerio de educación chileno.

1 Estudiante del programa de Doctorado en Educación, Universidad de Playa Ancha (Chile)

Entendiendo que la educación es una de las instituciones con mayor carga social donde se crean y reproducen ideas se pretende determinar cómo se describe al mapuche y si existen intencionalidades en la imagen que se entrega de éste, considerando que es incluso dependiendo del proceso político en que se encuentra el país como se puede crear un imaginario colectivo. Por esto se establecerá de manera objetiva el contenido explícito que se otorga en los textos de estudio para luego poder hacer el análisis del discurso entregado.

El objetivo principal de este capítulo es determinar de manera concreta la identidad mapuche desde primero básico hasta cuarto medio, esperando entonces ver si existe alguna evolución en los contenidos educativos entregados sobre este pueblo originarios y las formas concretas en que se enseña a los estudiantes la cultura, identidad e historia de esta comunidad en los textos de lenguaje y comunicación, usando esta asignatura desde la certeza de que es un ramo transversal a todos los contenidos escolares y cuya importancia en el currículum se determina por sus horas dentro del horario escolar y su priorización en pruebas estandarizadas de calidad a nivel nacional. Finalmente se pretende, mediante el estudio del discurso en los textos escolares concluir las posibles intenciones que tiene cada contenido entregado de acuerdo a su nivel de profundidad y trato hacia la comunidad y las personas que lo conforman.

1. Identidades asociadas al Sujeto Mapuche

El Mapuche, desde una mirada histórica ha sido constantemente asociado a la imagen de una persona cercana a la tierra y la naturaleza (Aravena, 2001) visto entonces como un antepasado que solo podemos asociar a estilos de vida rupestres (García-Huidobro, 2009). Se construye así una figura que habita espacios rurales con

costumbres incluso rupestres estancando al mapuche a un lugar específico, donde la comunidad se desenvuelve en torno a la agricultura, la caza y la pesca.

Se puede reflexionar que el imaginario social, considerado como aquellas categorías cognitivas para referirnos a elementos que construyen una realidad tanto como experiencias o sujetos (Silva, A. 2003) establece en primera instancia una visión primaria del mapuche, al asociarlo de forma intuitiva con una persona estancada en la ruralidad, donde incluso se agregan elementos casi caricaturescos al asociar esta identidad a un hábitat armónico con la tierra, reduciendo saberes y culturas ancestrales con un simple cuidado a la naturaleza.

Al referirnos a una imagen caricaturesca debemos poner énfasis en que esto responde a una construcción referencial del Mapuche en la cultura hegemónica chilena, donde es recurrente la representación atemporal y/o antepasada de un sujeto con vestimentas antiguas y rodeado de naturaleza, respondiendo así a procesos culturales que crean imaginarios de comunidades con características específicas para otorgarles espacios en desarrollos sociales con intenciones ideológicas (Canclini, 2001).

Podemos, a raíz de lo anterior, configurar que esta imagen del mapuche puede desprenderse de una apreciación de la cultura de esta comunidad, donde al intentar reflejar sus tradiciones se cae en la precariedad de asociarlo con una convivencia con la tierra, donde se le asocia con un cuidado a la naturaleza rústica sin mediar con saberes culturales que se desprenden de este vínculo y se estanca solo al mantener el hábitat sin mediación entre ambos.

Antes de continuar, es relevante señalar que al referirnos a identidad estamos bajo la premisa de que esta no estático, por el contrario, es un concepto en constante devenir entre articulaciones sociales, límites simbólicos, proyecciones e idealizaciones así como estructuras de poder que delimitan las representaciones

(Hall, S. 2003). Por lo que para este texto, consideraremos que el mapuche puede estar asociado a diversas identidades, no estancamos su imagen a una sola categoría sino que nos centramos en la idea de que es capaz de transitar entre relatos.

En torno a lo anteriormente mencionado, podemos agregar a la construcción de la imagen del sujeto Mapuche esta cercanía a la naturaleza con finalidades espirituales, todas estas desplegadas desde una cultura y cosmovisión ancestral, donde se configura al mapuche como una persona con creencias y costumbres de variable religiosa que bordea lo místico (Aravena, 2000). Se incorpora entonces a este devenir identitario la vinculación del mapuche con rituales cercanos a la tierra que habitan este escenario en base a conocimientos antiguos, donde la espiritualidad es el soporte y una explicación para el desarrollo de su comunidad.

Se puede, además de lo mencionado, sumar como variables identitarias el uso de la lengua mapudungun que solo responde a su comunidad, donde el habla, que es en su mayoría oral, es fundamental para construir una identidad que lo distinga de otros grupos étnicos del territorio (Zuñiga, 2022). Esta lengua, como característica del mapuche, aunque tenga variables de acuerdo a la zona geográfica donde se hable, tiene raíces léxicas similares por lo que se puede establecer que determina a los pertenecientes a este pueblo indígena o al menos a aquellos que tiene cercanía con este.

La importancia de asociar el habla del mapudungun, y sus variables, a una identidad va en la resistencia de mantener un idioma que es transferido principalmente por oralidad, es decir aquellos que son capaces de hablar esta lengua es porque descienden directamente de mapuches o han tenido la posibilidad de convivir con personas de esta comunidad. Entendemos entonces el uso de la lengua como un espacio de convivencia de experiencias socio-culturales (Wittig, 2009) que remiten al pueblo Mapuche y que son de acuerdo a diversos espacios de vinculación con el entorno una forma de preservar la pertenencia a este grupo étnico.

La lengua mapudungun, como se menciona anteriormente, es una característica que asociamos a la pertenencia cultural así como una forma de mantener una identidad frente a movimientos migratorios que impulsan a que personas pertenecientes a esta comunidad se muevan a espacios urbanos (Bengoa, 2000), donde es poco frecuente el uso de esta lengua. Es una forma de mantener el vínculo con la comunidad a la que pertenecen frente a la convivencia con otros, recordemos que parte de las representaciones identitarias responden a simbolismos que mantengan una imagen del lugar al que nos sentimos pertenecientes (Hall, S. 2003).

Al referirnos al traslado de sujetos mapuches a espacios geográficos nuevos, consideramos que una forma de mantener la identidad es en torno al uso de la lengua exclusivamente perteneciente al pueblo que se deja atrás, es no solo una resistencia cultural sino un vínculo directo con lo que constituye la identificación hacia la cultura mapuche.

A pesar de la migración de los mapuches hacia las ciudades, que desde la colonización son entendidos como espacios no pertenecientes a estas comunidades que anteriormente sí eran considerados como territorio del wallmapu (Antileo, 2014) se considera que parte de la identidad de estos migrantes responde a ser personas de esencia familiar, donde se mantienen lazos de comunicación con sus familiares que quedan en espacios rurales y por lo tanto se retorna constantemente a esos territorios (Aravena, 2000). Por lo tanto, otra característica asociada a los mapuches es la de un ser cercano a sus familiares y que busca constantemente preservar sus tradiciones.

Es importante destacar que las características de los integrantes del pueblo Mapuche que han sido mencionadas anteriormente corresponden a visiones desde el constructo de un individuo casi místico, espiritual e inerte a las acciones fuera de su propia comunidad. Sin embargo, en las últimas décadas la visión de este ser mapuche se ha visto en pugna por nuevas construcciones desde las

luchas de recuperación territorial y enjambres políticos que pretenden instaurar una nueva imagen alejada ya de la naturaleza y cercana a la violencia y a un enemigo de la nación hegemónica que se busca instalar.

Es debido a diversos movimientos económicos y políticos que en los últimos años se pretende cambiar la imagen del mapuche ancestral como personaje casi místico hacia un villano, un ser violento que ya no protege la naturaleza, sino que busca apropiarse de ella, se desconfigura entonces la imagen del sujeto protector del entorno natural a uno ambicioso y guerrillero que solo espera apropiarse de formas violentas de aquel escenario que antes solía ser su hábitat. El nuevo constructo del mapuche se centra en las características de un ser insubordinado que no acata normas de convivencia y solo actúa desde prácticas salvajes (Padilla, 2015).

Es relevante reiterar que la identidad es un constructo variable y dinámico, que depende desde qué perspectiva es considerada y con que finalidad, por lo que está siempre puede ser cuestionada e incluso modificada, es para nosotros una construcción social que deviene simbolismos y estructuras formuladas desde aristas tan diversas como tradiciones culturales hasta ejes de poder. En específico en América Latina podemos definir que las identidades poseen conflictos al ser construidas desde cualidades pertenecientes a pueblos originarios y sus desviaciones coloniales producto de la conquista europea (Núñez, H. 2008).

Por todo lo anteriormente mencionado se puede determinar, entonces, que en la actualidad se interpolan dos construcciones del sujeto Mapuche, donde se determina en primera instancia como un ser ligado completamente a lo natural que busca cuidar su entorno y tiene costumbres de nivel rupestre hacia esta nueva visión de un personaje violento y guerrillero. Es importante por lo tanto reconocer que no hay una construcción identitaria única en torno al pueblo mapuche y que depende desde qué perspectiva político-social se configura esta visión, pudiendo determinar cuáles

son o no apropiadas, lo que nos convoca en este texto es estipular cuál de estas identidades se entregan en los espacios educativos a nivel nacional.

2. Descripción del pueblo Mapuche en políticas educativas y bases curriculares escolares

Los escenarios educativos han sido históricamente espacios de transmisión de conocimientos así como constructos ideológicos que son entregados a los estudiantes como verdades (Peraza, 2017). La escuela es así una institución que elabora concepciones culturales de acuerdo a directrices que pueden provenir desde su propia configuración, así como a políticas educativas públicas.

Existe un amplio número de autores que señalan que en América Latina el rol de la educación escolar, en específico las instituciones, tiene en primera instancia especificaciones de acuerdo al lugar geográfico y sus consecuentes geopolíticas (Walsh, C. 2007). Es decir, tenemos parámetros específicos de acuerdo al país al que nos referimos y como se ha instaurado la escolaridad desde visiones interculturales y su enlace con los currículos ministeriales.

En el caso de la educación chilena los establecimientos escolares, gratuitos o privados, tienen acceso a material educativo estandarizado que es repartido desde el MINEDUC sin costo y que son utilizados como el texto eje en todo el año educativo. El uso de estos libros en el caso de colegios pagados es una alternativa que puede o no ser utilizada a diferencia de los establecimientos públicos que utilizan de manera obligatoria este recurso, por lo que un 43% aproximadamente (CEM, 2023) de los estudiantes ocupa los textos escolares del ministerio de educación chilena.

La importancia que se atribuye al uso de los textos ministeriales se basa en que para un amplio porcentaje de los estudiantes es este el medio escrito por el que se determinan qué conocimientos

y líneas de estudio se establecen como aquellas verdades hegemónicas, tomemos en consideración que lo que se estipula por realidad son concepciones mediadas por mecanismos y estructuras que modelan esta (Fairclough, N., y Wodak, R. 2000) en específico para estudio cuáles serían las perspectivas que el ministerio de educación chileno entrega para definir a las comunidades indígenas del país.

Recordemos que los textos escolares tienen dentro de sus características el uso del lenguaje para construir realidades a partir de cómo se construyen los significados desde la elección del léxico, la organización del texto hasta los discursos involucrados (Peña, 2020). En nuestra perspectiva el uso del lenguaje en los instrumentos de estudio escolares tiene la funcionalidad de representar, interpretar y conceptualizar realidades en torno a relaciones dialécticas (Fairclough, N. 2009), es decir que cada construcción textual en los libros ministeriales tiene una intencionalidad hacia la construcción identitaria que se busca entregar a los estudiantes, considerando que el lenguaje es escogido particularmente para reafirmar los imaginarios sociales que se pretenden divulgar.

Para poder iniciar una búsqueda de la identidad mapuche en los textos escolares hay que remitirse en primera instancia a las políticas educativas públicas y sus correlativas bases curriculares escolares para determinar cuál es el punto de partida sobre las comunidades indígenas, es importante considerar para esto que las leyes interculturales han tenido auge sólo en las últimas décadas desde la promulgación de la Ley Indígena 19.253 el año 1993 y la creación de la Corporación Nacional del desarrollo indígena (CONADI). Por lo mismo desde las prácticas gubernamentales enfocadas en los pueblos originarios han ido paulatinamente siendo incorporadas en las distintas áreas del desarrollo social.

En cuanto a leyes para el desarrollo de los pueblos originarios, específicamente en la educación, hay tres líneas de desarrollo inicial: formación de habilidades docentes en espacios escolares, ge-

neración y difusión de material intercultural, así como realización de talleres y actividades extracurriculares (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006). Fueron estos ejes los puntos iniciales para generar estrategias didácticas para las instituciones de enseñanza básica y media, esperando con esto poder gestionar los saberes y conocimientos necesarios para la gestión de la interculturalidad.

Con la creación de leyes, instituciones y estrategias educativas vinculadas a la interculturalidad se puede determinar cómo se desarrolla la construcción identitaria de la comunidad mapuche desde una perspectiva hegemónica, describiendo elementos como la cultura ancestral y sus tradiciones por medio del uso de lenguaje como herramienta determinante para la definiciones, considerando que estos textos escolares crean, modifican y/o masifican ideologías o también sistemas de creencias de ciertos sectores sociales (Van Dijk, T. A. 2005).

Como mencionan los lineamientos de la CONADI los pueblos originarios tienen dentro de sus características el respeto por la naturaleza como parte vital del desarrollo de sus vidas, es decir son grupos de personas que inicialmente habitan en espacios rurales, en específico el artículo 39° de la ley 19.253 menciona que son personas descendientes de comunidades precolombinas en territorios rurales específicos. Al referir un posicionamiento geográfico se utilizan solo referencias al entorno sin especificar de manera concreta los lugares que habitan los pueblos originarios, dejando entonces un vacío al generar espacios de territorialidad ambiguos.

Para el desarrollo de las leyes interculturales se estipula, además, en las políticas educativas la creación del decreto 97° (2021) que influye en las bases curriculares de la asignatura de lenguaje y comunicación para enseñanza básica, donde se pretende enseñar en torno a la lengua y cultura de los pueblos originarios, considerando para esto el añadir de manera obligatoria en todos los textos

de estudio de esta asignatura contenidos interculturales e incluso la construcción de libros en el segundo año de educación básica.

La decisión de incorporar contenidos de interculturalidad en los textos de estudio de Lenguaje y comunicación, así como lengua y literatura, puede ser atribuido a dos aristas principales; la primera de ella es que la implementación de esta asignatura es vital al ser un elemento transversal en todos los campos de conocimiento así como en la comprensión del mundo y la intervención en este (Aravena, S. y Concha, S. 2023). Además, podemos establecer como segunda arista la importancia que tienen el lenguaje y la lengua en el desarrollo del ser humano, como persona activa dentro de una sociedad y que requiere el manejo de estos para interactuar con su entorno (Van Dijk, T. 1996).

Al establecer los lineamientos interculturales en las bases curriculares, se estipulan posteriormente las definiciones de las comunidades mapuches se establece inicialmente, en las leyes interculturales, que los miembros de esta comunidad utilizan una lengua particular, con sus propios elementos fonéticos y reglas lingüísticas que se transmiten de manera oral en generaciones (Zuñiga, F. 2022). Podemos entonces, reconocer que otra característica identitaria es el uso de una lengua particular por parte de esta comunidad, considerando que la forma principal de adquirir ésta es mediante la participación entre sujetos de este pueblo originario.

Es gracias a la importancia que se le da al mapudungun (lengua mapuche), que el Ministerio de Educación chileno este establece dentro de sus políticas interculturales la creación de PEIB, un programa que pretende desarrollar el bilingüismo entre el español chileno y la lengua mapuche, donde en la descripción del programa de lengua intercultural (MINEDUC, 2021) se reconoce a la comunidad mapuche como un grupo que comparte el uso de una lengua exclusiva para sus integrantes, donde el uso de esta les permite mantener un vínculo identitario con sus raíces.

En cuanto al desarrollo curricular de enseñanza media el MINEDUC (2021) señala que se rigen en torno a la ley indígena donde se pretende educar en torno a las tradiciones ancestrales y rituales que conforman la identidad de la comunidad mapuche esperando crear un escenario de respeto hacia un grupo indígena perteneciente al territorio chileno. Define de manera explícita que los mapuches son personas con una cosmovisión de la vida como parte interconectada con la naturaleza, donde no solo existe la materia física sino una parte espiritual que determina la identidad de este pueblo.

Para poder desarrollar todas estas políticas educativas el Ministerio de Educación en Chile tiene como eje el poner contenidos estratégicos en cada uno de los textos escolares que son entregados a los establecimientos escolares públicos, así como la creación de libros específicos para pueblos originarios, existen textos específicos para las comunidades: Aymara, Mapuche, Rapanui, Quechua y uno de interculturalidad. Sin embargo, aunque estos textos son de uso educativo no está estipulado su uso en las bases curriculares de ningún nivel de enseñanza y solo se sugiere como herramienta para escuelas pertenecientes a estos pueblos.

Es posible, a través de las políticas educativas interculturales, determinar entonces que al pueblo mapuche se le describe como una comunidad con una identidad basada en tradiciones ancestrales, con un uso de una lengua que otorga características propias de su cultura, así como se mantienen la idea de un sujeto ligado de manera innato a la naturaleza y el desarrollo de su vida en esta. El lugar del mapuche es restringido a territorios específicos donde se vincula con lo rural, casi desvinculando a este a la vida en ciudad. El mapuche en las políticas públicas es siempre visto desde una mirada casi mítica, de aquel ser antepasado, espiritual y que pertenece a un espacio distinto al del pueblo chileno.

3. Análisis de los textos educativos del MINEDUC

Para poder ordenar de manera coherente las políticas públicas educativas con los planes y programas educativos se establecen entonces lineamientos de interculturalidad basados en: consideraciones hacia la lengua indígena, respeto hacia la cosmovisión espiritual, registro de los artículos o tradiciones patrimoniales y una visión histórica de los territorios y espacios habitados por el pueblo Mapuche. Estos deben, según normativas curriculares, ser entregados mediante los objetivos de aprendizaje, los textos de estudio que reparte de manera nacional el MINEDUC, así como por medio de las estrategias didácticas que son sugeridas a los docentes.

Según los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del ministerio de educación chileno en lengua indígena (2009) se busca promover un aprendizaje simétrico y respetuoso entre todas las comunidades que habitan el territorio, permitiendo una comprensión de cada una de estas, sus tradiciones y su cultura. Se busca, además, abrir espacios de aprendizaje de cada una de estas lenguas, en específico del mapudungun se espera un desarrollo estratégico para personas pertenecientes a esta comunidad y que aquellos que no pertenecen a este pueblo tengan al menos conocimiento de la existencia de este.

Dentro de las sugerencias para la interculturalidad en educación se describe de manera inicial la preservación de la lengua mapuche por medio de dos ejes: el aprendizaje de este en escuelas con programa bilingüe y del reconocimiento de su existencia en instituciones tradicionales. Como se describe anteriormente el idioma mapuche tiene variables de acuerdo a zonas geográficas, pero para su ejecución dentro de las instituciones escolares se desarrolla el aprendizaje de un diccionario estandarizado que genere una coherencia de terminología base en el PEIB.

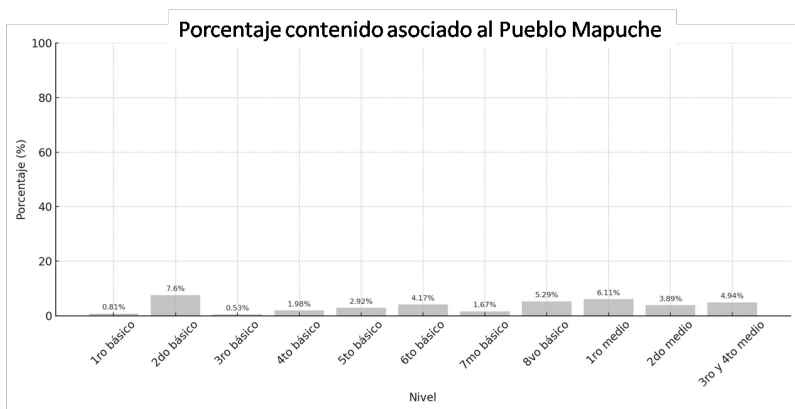
Otro elemento destacado dentro de las políticas educativas es generar un acercamiento hacia los elementos que construyen la

identidad de aquellos pueblos originarios, donde la comunidad mapuche es la más desarrollada en los textos con un amplio margen en comparación a otras etnias del territorio nacional, donde se puede observar al menos un porcentaje de contenido en cada uno de los volúmenes educativos. Es aquí donde surge la interrogante de qué tipos de conocimientos se construyen en torno al sujeto mapuche y su injerencia en el territorio nacional, así como si se busca establecer una identidad o una multiplicidad de esta.

3.1. Textos escolares: un estudio sobre cómo y de qué manera se describe al pueblo Mapuche

Al leer los textos escolares podemos encontrar en primera instancia una segregación concreta entre la comunidad mapuche y la no mapuche, donde se separa de manera explícita al pueblo originario al referir que estos se mantienen en un espacio físico externo a la sociedad chilena, es decir en el contexto escolar se desplaza el conocimiento mapuche como entidad apartada de la convivencia social (Quintriqueo y Torres, 2012). Se comunica así en todos los niveles educativos que la comunidad mapuche vive en el territorio nacional, pero como un escenario distante, con sus propias costumbres que son incluso tratadas desde perspectivas ajenas.

La territorialidad en los textos de estudio se puede determinar de manera explícita como un espacio rural, sin embargo, ésta solo se estipula geográficamente en el sur del país, siendo la región de la Araucanía la zona más nombrada. No surgen descripciones de comunidades mapuches que habitan en el norte de Chile o espacios urbanos, solo se refieren a personas que viven en espacios rurales en el sur del territorio nacional cuyas comunidades están ligadas por su cosmovisión a la naturaleza (MINEDUC, 2023).

Figura 1

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los textos podemos descubrir que el nivel de trato de contenido asociado a la comunidad no sobrepasa en ninguno de los volúmenes el 10% de la totalidad, siendo en su mayoría inferior incluso al 5%. Se puede así determinar que aunque en las bases curriculares interculturales se estipula que se genera un aprendizaje significativo de los pueblos originarios esto no se ve reflejado de manera certera en los procesos de enseñanza aprendizaje en ninguno de los ciclos educativos.

En específico se puede determinar que los contenidos sobre pueblos originarios son un puente hacia otros objetivos de aprendizaje, por ejemplo, hablar sobre naturaleza, tipos de géneros literarios, creación de textos discursivos, entre otros (MINEDUC, 2023). Aunque están los libros complementarios de pueblos originarios, en aquellos de uso obligatorio no existen unidades de aprendizaje respecto a la comunidad Mapuche, es decir no se enseña de la forma que la ley de Interculturalidad lo propone.

Dentro de los materiales complementarios del MINEDUC, se construyen textos escolares sobre los pueblos originarios e inter-

culturalidad para los años de enseñanza básica, pero al ser considerados como sugerencias no se desarrolla un estudio profundo en torno a estos por no ser parte del currículum obligatorio a nivel nacional. Si bien son escritos con mayor profundidad en torno al pueblo mapuche y otras etnias estos solo son concebidos como material extra para las instituciones escolares con líneas de interculturalidad y son trabajados en comunidades que pertenecen a pueblos originarios.

Aunque se mencionan características de los pueblos originarios en todos los textos escolares, el nivel poco significativo se ve concretado con los Mapuches donde la mayoría de los contenidos corresponden a una imagen asociada a comunidades antepasadas, reflejadas de manera histórica casi ancestral, que es rescatada a modo de memoria hablando de sus costumbres y rituales como escenarios pasados. Un ejemplo muy claro es como las imágenes utilizadas en los textos de estudio (MINEDUC, 2023), en particular en aquellos textos de enseñanza básica son en su totalidad dibujos de Mapuches utilizando vestimentas características en espacios rurales casi arcaicos.

Se sitúan incluso dentro de las descripciones ejemplos del pasado, donde la cosmovisión de los mapuches son aquellos sujetos que vivían de manera anterior a la construcción del país y que aunque aún viven en el territorio mantienen su espacio apartado al resto de la construcción social, para clarificar esto podemos hacer una lectura a las descripciones específicas de los Mapuches donde el lenguaje utilizado para referirse a esta comunidad son en los relatos en torno al pasado o a un presente ambiguo. Como ya hemos mencionado anteriormente la importancia del lenguaje en esta construcción identitaria del Mapuche está centrada en que se posiciona a la comunidad como un elemento aislado de la sociedad o incluso como un caso anecdótico al referirse en pasado, pudiendo aquí incluso observar que las ideologías que rodean al mapuche pretenden dejarlo como una otredad ajena al contexto actual de la nación chilena (Kotov, R. Vergara, J. 1995).

Se puede asociar, además, en las definiciones del pueblo mapuche incorporadas en los textos de estudio del MINEDUC el eje naturaleza como marco definitorio para la construcción de su identidad, donde todos sus espacios de cultura son en torno al cuidado de la tierra o el desarrollo social en torno a esta. Los discursos desde el primer año de enseñanza básica utilizan la imagen del mapuche como un sujeto ligado de manera casi vital al cuidado de la tierra, desde el uso del agua hasta el cómo cosechar, creando así una segregación de la comunidad solo habitando espacios rurales.

El construir la identidad mapuche en torno a su vínculo innato con la naturaleza permite perpetuar y reproducir la imagen de un sujeto rural que se segrega a un espacio concreto de la sociedad, donde sus prácticas de vida se rigen por el cuidado casi espiritual de la tierra. Se puede confirmar esto en el uso de imágenes que sustentan el texto escrito donde todas refieren a un escenario rodeado de árboles y animales, no hay ninguna referencia a un mapuche en un espacio urbano, reafirmando así la imagen de un sujeto estancado y afianzado a un territorio (Bengoá, 2000).

Lo anteriormente mencionado es incluso reafirmado con los tipos de narraciones literarias que se ocupan en los libros de estudio, donde todos son con temáticas centradas en el cuidado de la naturaleza o como es vivir en esta, no se interpelan otros tipos de narraciones donde el Mapuche sea un sujeto inserto en la ciudad o territorio no estereotipados. Es así como incluso en los textos de enseñanza media (MINEDUC, 2023) podemos observar cómo se trasladan las imágenes desde dibujos a fotografías, pero incluso estas mantienen la estética rural como espacio de contextualización de las comunidades mapuches.

A pesar de que la naturaleza es un elemento recurrente dentro de la construcción de la identidad del pueblo mapuche en los textos, las bases y programas escolares mencionan que un elemento principal es el uso de la lengua mapuche (mapudüñun) en su diccionario estándar, sin embargo dentro de todos los tomos es-

colares solo se presentan dos textos literarios en esa lengua que se observan de manera descontextualizada donde no hay un desarrollo del mapudüngun sino que se entrega a modo de muestra de interculturalidad. La importancia de la lengua entonces es relegada solo a un ejemplo de tipos de literatura sin poner énfasis en el lenguaje como tal, solo es un anexo más como cualquier otro tipo de texto dentro del libro de estudio.

Específicamente, no se enseñan elementos de la construcción de esa lengua más allá de un par de palabras traducidas (MINE-DUC, 2023) lo que se contradice con la introducción del PEIB como motor de acercamiento al pueblo mapuche. Se puede observar de manera concreta el uso de la lengua Mapuche en solo un 0,3% del contenido en todos los niveles educativos, donde concretamente se observan dos poemas en esta lengua y uno de ellos es traducido. No hay un desarrollo concreto entonces del aprendizaje del Mapudüngun, tampoco una explicación sobre cómo la comunidad de este pueblo originario transmite su cultura a través de esta ni un acercamiento a términos claves dentro de los textos utilizados.

El uso del mapudungun, entonces, en los textos escolares es solo para referenciar una distancia entre el idioma oficial en Chile y el correspondiente a la comunidad mapuche, no como resistencia cultural sino como una diferenciación entre ambos. Se puede asociar esto al intento de consolidación de una sola identidad nacional donde el instaurar y relatar los textos desde la lengua oficial y mostrar otras como registros casi anecdóticos es parte de una construcción identitaria que se desmarca de los pueblos originarios (Rodríguez, 2003).

Es posible, incluso, aventurar el uso del mapudungun en literatura, específicamente poesía, como un elemento más del arquetipo del mapuche donde se ve de manera alejada la construcción de una cultura distinta a la hegemónica. Se mantiene entonces una cualidad identitaria que, aunque pueda compartir códigos culturales estos son distintos por el uso de una lengua exclusiva entendida

solo por sus hablantes. No se utilizan estos textos como parte del desarrollo de contenidos asociados a la asignatura de lenguaje y comunicación sino como un extra dentro de las formas de cultura del pueblo mapuche.

De manera concreta se puede señalar que las actividades a realizar con el contenido enfocado en el pueblo Mapuche refieren solo a niveles de comprensión lectora, donde se debe generar respuestas concretas al texto expuesto y solo en un porcentaje menor inducen a la interpretación de los contenidos (MINEDUC, 2023), es decir que las narrativas que se generan en torno a la comunidad solo son de tipo descriptivo. Incluso en los niveles de enseñanza media los trabajos en torno a los conocimientos del pueblo mapuche son todos desde un enfoque investigativo, donde se induce al estudiante a estudiar desde la autogestión algún tema que les parezca interesante.

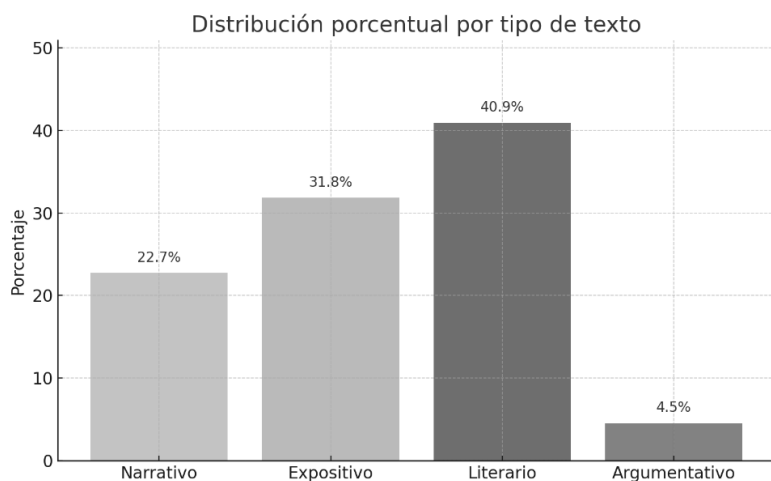
Se podría asumir que la inducción de una investigación por parte de los estudiantes tiene beneficios como el poder buscar perspectivas distintas a las expuestas en los libros de estudio, pero los lineamientos de las actividades no permiten algún estudio crítico y se centran en lo descriptivo. Esto puede tener la intención de limitar que elementos de la cultura mapuche son apropiados o no según el currículum nacional, donde como ya hemos mencionado antes se espera la construcción de una imagen del mapuche como agente interactivo solo con la naturaleza.

3.2 Narrativas del pueblo Mapuche en los textos de estudio

En cuanto a las construcciones narrativas podemos dividir en primera instancia los tipos de textos que se desarrollan en cada uno de los libros escolares, donde se dividen según sus características y sus finalidades didácticas. Destaca el uso de narraciones

literarias como el puente central de los relatos de la comunidad mapuche, incorporando en los contenidos la poesía de autores pertenecientes a este pueblo originario que refieren principalmente a sus tradiciones ancestrales, rituales del pueblo o la conexión con el territorio.

Fig. 2. Organización de los textos según características.



Fuente: elaboración propia.

La importancia de incorporar poesía de autores pertenecientes a la comunidad mapuche es que se incorporan sujetos pertenecientes a este pueblo originario dando voz a los mismos participantes de este, describiendo mediante estos textos sus propias visiones de lo que corresponde a la identidad de esta comunidad. El uso de las metáforas en contenidos interculturales repara en que son construcciones ideológicas mediante el arte con finalidades de acercar los discursos a los lectores (López, F. 2023). Lo que permite entonces leer desde perspectivas directas el constructo de tradiciones,

saberes y sentires del sujeto mapuche, con la incorporación de términos de la lengua mapuche en los escritos.

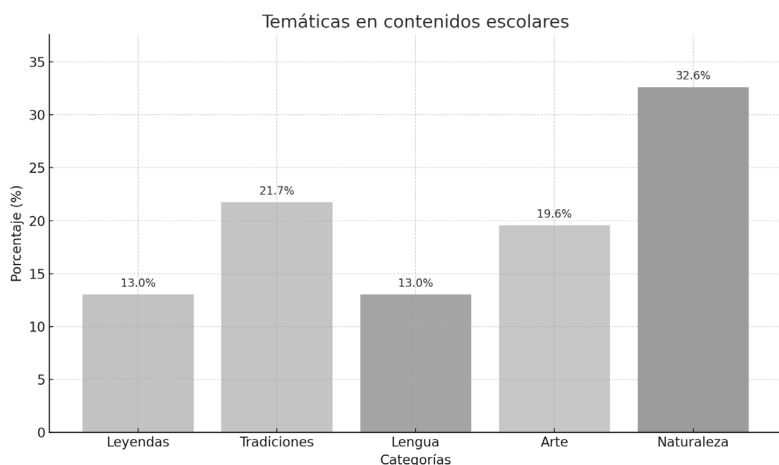
Otro tipo de construcción textual trascendente dentro de los libros escolares es el texto expositivo, por el cual podemos determinar que es el MINEDUC quien entrega sus especificaciones y descripciones de la comunidad Mapuche mediante construcciones que pretenden ser objetivas sobre quienes componen la comunidad y sus características. Es aquí donde podemos cuestionar las formas en que es descrito el pueblo Mapuche y con qué finalidad es utilizada cada una de estas descripciones. De manera concreta destacamos que estas narrativas son incrementadas en los últimos años de escolaridad, donde el contenido asociado es en su mayoría descriptivo y no abre espacios a cuestionamientos sobre la identidad del sujeto mapuche o la comunidad que este compone.

Al revisar los planes y programas del MINEDUC podemos asumir que a mayor nivel de estudio los estudiantes de cursos superiores están expuestos a procesos de aprendizaje con pensamiento crítico y es en estas etapas donde surgen menores contenidos sobre el pueblo Mapuche, no hay textos sugeridos para crear instancias de problematización sobre este pueblo originario, tampoco sobre su participación dentro de la construcción de la nación chilena e incluso es despojado todo el contenido a la lectura de una comunidad estancada en los constructos iniciales: un sujeto que es parte de la naturaleza, vive en torno a ella y mantiene prácticas culturales cerradas a su grupo. Podría ser en niveles de enseñanza media donde se abran espacios de enseñanza sobre políticas en torno al pueblo mapuche, pero se ignoran e incluso se desplazan a las mismas temáticas de los primeros años de enseñanza básica.

El hecho de que las dos principales formas de narración dentro de los libros escolares remiten solo a la poesía y a la descripción nos permite concluir que la construcción de las identidades del pueblo Mapuche se configura en base a discursos establecidos

directamente por el MINEDUC y donde los mapuches que son citados en la construcción de estos textos sólo describen su cultura mediante la literatura, casi en una construcción romántica de la cosmovisión de esta comunidad. Es aquí donde debemos contemplar que el currículum nacional está configurado aún desde una lógica colonial donde los principales discursos en la educación están ligados a geopolíticas de lugar y espacio basadas en paradigmas y estructuras dominantes (Walsh, C. 2007).

Figura 3



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al contenido como tal este se distribuye en 3 grandes ejes: mapuche y naturaleza, tradiciones ancestrales y sujeto antepasado. Por lo tanto, aunque se desenvuelven distintos tipos de textos el contenido central mantiene esa imagen ingenua de un mapuche que es ajeno a la realidad actual, centrado en la ruralidad y con costumbres antiguas. Para esto se describe la cosmovisión con características casi arcaicas, mencionando sus tradiciones

como creencias que responden a una cultura espiritual alejándose así de una hegemonía cultural predominante en el Chile actual.

Resulta interesante el desarrollo de temáticas siempre variables entre lo atemporal y lo pasado, aunque son contenidos diversos estos siempre son observados desde lo lejano sin conexión concreta con la actualidad, al centrarse en tradiciones antiguas que solo se registran en la comunidad Mapuche en ceremonias concretas o como rutinas de los antepasados. Así como también se establecen relatos del arte o la música enfocado en la añoranza de los tiempos pasados con uso incluso de instrumentos arcaicos con usos del lenguaje estipulado en discursos ideológicos claros: el Mapuche se configura desde el pasado.

Se puede vincular este uso de la identidad mapuche como un sujeto del pasado a una construcción que busca alejar las disputas políticas actuales del imaginario que se tiene de esta comunidad (Beltrán-Véliz, Angulo, Morales y Loebel, 2021) donde se pretenden alejar a los estudiantes de debates contemporáneos y mantenerlos en la visión de un pueblo que se mantiene en lo originario y es aislado de la realidad nacional, esto puede tener como intención principal la definición de un país que aunque describe sus raíces no vive ya de estas, volvemos entonces a la configuración de una nación hegemónica mediante la reproducción de una educación colonial.

En términos generales, el desarrollo de la imagen del Mapuche transita en los primeros años escolares como un sujeto amistoso rodeado de naturaleza y que vive por el cuidado de esta hacia una persona que habita dentro de una comunidad y mantiene rituales de una cosmovisión espiritual. Para poder graficar estos constructos se utilizan imágenes de apoyo dentro de los textos que acenúan las descripciones, usando para esto caricaturas en su mayoría y fotografías sólo en aquellas narraciones que son noticias. Acen tuando, entonces, con dibujos las descripciones estereotipadas de los integrantes del pueblo mapuche, principalmente en los cuentos

donde se describe un sujeto cercano a la naturaleza rodeado de flora y fauna.

Un elemento importante es que las identidades del mapuche se construyen con la atemporalidad, no se involucra a un sujeto de la comunidad en avances tecnológicos, es más se exponen elementos de su cultura que solo sirven para un desarrollo ancestral, donde lo rústico es parte determinante del desarrollo social. No existen relatos de la comunidad Mapuche utilizando tecnologías ni artefactos modernos, solo se mantienen imágenes de aparatos antiguos para usos igual de rupestres. Es en torno a lo mencionado que no hay una imagen del mapuche contemporáneo, todo es establecido dentro de un pasado donde la vida y sus rutinas eran arcaicas.

Se puede observar en los libros de estudio como la imagen del mapuche es asociada al pasado mediante todos los elementos visuales que acompañan los relatos, incluso aquellos que resultan noticias que conllevan fotografías, puesto que estas son siempre relegadas a un escenario rodeado de naturaleza sin atisbos de modernidad o espacios urbanos. Podría entenderse en aquellos cuentos o leyendas asociados al pueblo mapuche, más no tiene justificación en los relatos que son contemporáneos.

Incluso, a lo ya mencionado, se suma como característica una identidad estándar donde existe solo una comunidad mapuche que no tiene diferenciación por zona geográfica ni tampoco cambios en sus tradiciones culturales, se supone así en los textos que todos los mapuches tienen los mismos rituales y costumbres, despojando entonces la posibilidad de una identidad variable dentro del grupo. Todos son iguales, todos actúan igual, hablan igual y mantienen las mismas costumbres, podríamos decir entonces que la interculturalidad solo existe en grupos segmentados y clasificados por características acorde a un imaginario rígido.

Aunque se menciona en un pequeño mapa dentro de los textos que hay más de una variable dentro de las comunidades mapuches solo se mencionan y no tienen desarrollo apropiado en el conteni-

do, tampoco una localización específica, volvemos a confirmar entonces en los relatos que el Mapuche está alejado de la configuración del estado nación Mapuche. El discurso hegemónico expuesto en los textos de estudio podemos asimilarlo a un proceso de determinación de las identidades a construir (Hall, S. 2003).

Esta clasificación de una comunidad estandarizada puede deberse, además, a la creación de una interculturalidad hegemónica y estereotipada donde los pueblos originarios se mantienen estáticos sin variables durante el tiempo ni mucho menos características más allá de un estándar. Recordemos que la escuela es el espacio donde reproducimos discursos y por lo mismo resulta favorable el dar solo una imagen del sujeto mapuche, esa imagen que beneficia la no participación del pueblo Mapuche en el constructo social actual. Al no haber variables, no hay opiniones divididas por lo que se observa desde lo lejano esta persona que existe, pero no participa.

Podemos atribuir, entonces, esta estandarización de las identidades mapuches a la negación de desarrollar marcadores identitarios donde se invisibiliza la existencia así de estos sujetos y sus propias características, tanto como el apego a la comunidad como el uso de la lengua propia de cada territorio (Salas, 1987). El no definir categorías claras de identidad y llevarlo solo a textos expositivos de tradiciones antiguas permite que se cumplan con políticas públicas educativas que pretenden entregar conocimientos sobre el pueblo mapuche pero no llegan a generar un vínculo concreto entre este y los no pertenecientes a la comunidad.

Recordemos que el desarrollo de conocimientos sobre los pueblos originarios no es solo para aquellos que no pertenecen a la comunidad, sino que también para descendientes de esta por lo que es importante para ellos acercarse a una cultura que puede parecer lejana, mas no se conciben dentro de los contenidos alguna referencia concreta hacia aquellos nacidos de padres mapuches. Por lo que durante los libros escolares solo se establecen dos grupos con-

cretos mapuches o no mapuches, sin acercamientos hacia aquellos que tienen cercanía a la comunidad, pero no habitan directamente en ella, considerando que no hay una mención incluso a aquellos Mapuches urbanos.

Lo mencionado anteriormente va en directa línea con aquellas críticas hacia las políticas institucionales, y por consecuencia educativas, que afirman que no existe una directa comunicación entre las comunidades y sus territorios (Rodríguez-Mancilla y Skinner, 2024). Dejando así un vínculo inconcluso en los objetivos de interculturalidad, que pretenden establecer en las directrices educativas conexiones respetuosas entre pueblos originarios y aquellos que no pertenecen a estos más se queda solo en intenciones. Como ya se ha mencionado anteriormente, los relatos descriptivos sin estrategias didácticas no permiten un estudio reflexivo por parte de los estudiantes ni un acercamiento certero entre la comunidad mapuche y los estudiantes.

Es entonces observable dentro de los libros escolares la intención de poder entregar conocimientos sobre pueblos originarios, específicamente en el caso del pueblo mapuche, más no profundizar en ellos ni mucho menos entregar una visión contemporánea de estos. Es así como podemos sintetizar que las identidades que se le atribuye al mapuche son estáticas, atemporales o pasadas y solo se concreta en espacios delimitados, donde el territorio es rural y las rutinas de vida se centran en este espacio.

4. Conclusiones: Identidades, relatos e intencionalidades en los textos escolares

En primera instancia podemos concluir que las identidades del pueblo mapuche se resumen a un constructo identitario reduccionista, no surgen posibilidades de existencias particulares, sino que se crea un estereotipo donde no se describe a un sujeto sino a todos

dentro de una imagen hegemónica. En otros términos, los libros de estudio del MINEDUC no describen al Mapuche como sujeto activo dentro del ámbito social chileno, sino que agrupa a todos los participantes de este pueblo originario en la descripción de pueblo o comunidad y desde ahí construye el imaginario de este.

El no describir a un sujeto Mapuche con identidades tiene como finalidad el estandarizar un constructo social, donde el actuar como un bloque no deja espacio a variables dentro de la comunidad. Esto se desarrolla mediante las construcciones discursivas de todos los textos de estudio, donde la intencionalidad del lenguaje es vital para determinar los lineamientos de la educación intercultural, que es sesgada a discursos triviales sobre los pueblos originarios.

Un ejemplo concreto de esto es el uso de la lengua mapudungun, que se trata desde un diccionario estándar a lo largo de los libros de estudio y no entrega particularidades de acuerdo a los cambios por subgrupos dentro del pueblo mapuche. Es aquí donde se debe dar importancia, además, al hecho de que aunque se establezca dentro de las políticas públicas el desarrollo de una educación bilingüe los textos incluyen en un porcentaje poco relevante el mapudüngun, desplegando así a un accesorio dentro de la identidad mapuche.

Podríamos considerar, en torno a lo mencionado anteriormente, que en la educación escolar chilena se establece el uso del PEIB pero solo en espacios pertenecientes a las comunidades de pueblos originarios y no tiene como finalidad el desarrollo en institutos escolares fuera de estas, por lo que se mantiene el sesgo entre pertenecientes al pueblo Mapuche y aquellos que no. Dicho de otra manera, se sigue determinado el uso del bilingüismo solo para personas de pueblos ancestrales sin vínculo con un uso cotidiano, por lo que se puede incluso agrandar la brecha entre hablantes y no hablantes, poniendo en riesgo la perpetuidad de la lengua mapudüngun.

En cuanto a la descripción del mapuche como persona ligada a la naturaleza, esto tiene una finalidad reduccionista donde se es-

tanca en construcciones pasadas que atan a la comunidad solo a un escenario rural alejado del progreso social que involucra movilizaciones hacia la ciudad y las industrias, estipulando así al mapuche solo como a un trabajador agrícola que se mantiene casi de manera ancestral en base a lo que cosecha. El mapuche en los discursos de los textos del MINEDUC es solo un personaje desplazado a espacios naturales que no tienen uso de tecnologías ni avances en este ámbito, solo se estanca en las rutinas ancestrales de casi supervivencia territorial.

No existen tampoco espacios de descripción del Mapuche urbano, ni de las generaciones jóvenes, estancando también la identidad a un rango etario adulto que se describe mediante los discursos textuales y visuales utilizados en los textos de estudio. La imagen entonces es de un sujeto adulto o anciano que sirve para la construcción de personas pasadas que no conviven con tecnologías o procesos actuales.

A lo mencionado anteriormente podemos agregar que no existen descripciones de los mapuches es un espacio social donde se convive con otras comunidades ni mucho menos tiene inferencia en procesos de evolución sociocultural y política, lo estanca solamente al desarrollo de sus tradiciones ancestrales y que vive ajeno a todos los desarrollos de la nación chilena. Esto puede tener como finalidad el recluir a los mapuches a esta imagen paternal de un ser que debe ser cuidado y no tiene poder en decisiones gubernamentales ni interés en participar en formaciones ideológicas fuera de su territorio.

La finalidad de patentar la idea de un Mapuche paternal o ancestral busca al mismo tiempo alejar cualquier constructo ideológico que pueda ser asociado a la imagen del guerrillero, ese que sale constantemente en las noticias nacionales como un personaje que busca reivindicar territorios ancestrales pertenecientes a la comunidad. Aquí solo se muestra como cercano a los espacios, pero solo desde una visión de cuidado nunca de propieta-

rio ni mucho menos combatiente. Se busca mediante la creación de una comunidad espiritual y ancestral alejar todo registro que pudiera asociarse a un agente político con derechos fuera de lo intercultural.

Lo anterior es reforzado mediante los discursos territoriales donde el Mapuche es desplazado a espacios no específicos dentro de la construcción de nación chilena, estancando lo solo a lo rural pero no estipulando específicamente espacios geográficos donde habitan comunidades. El no atribuir regiones pertenece a la construcción de un discurso que se convalida con la atemporalidad de la cultura Mapuche, describiendo sus tradiciones de forma anecdótica sin validación de los discursos y desplegando éstos solo a cuento de costumbres antiguas.

Al enfocarnos en cómo es impartido el contenido intercultural podemos ver que las sugerencias de estrategias didácticas en torno a los aprendizajes del pueblo mapuche son siempre alejadas de una reflexión sobre las comunidades en la actualidad, solo se responde preguntas de ámbito literal donde la comprensión lectora es en su mayoría referida a niveles de literalidad y memorización. No hay espacios de análisis respecto al pueblo mapuche, sólo se describen sus costumbres desde el pasado sin intenciones de una construcción de convivencia respetuosa, ya que siempre se le observa desde la lejanía y en espacios cerrados.

Al mencionar espacios interculturales, los libros del MINEDUC hablan de cada uno de los pueblos originarios desde relatos contruidos en un pasado histórico sin inferencias entre ellos, es decir cada una de estas comunidades viven encerradas en sus espacios y no tiene relación entre sí. Son territorios separados incluso ideológicamente, donde cada una de sus cosmovisiones de la vida es perteneciente a ellos y no tiene relación con el Chile actual. Si la interculturalidad en los libros es desglosada por etnia es totalmente invisible una relación con los habitantes de Chile que no viven en alguna de estas comunidades.

Por lo anterior, podemos observar que la identidad mapuche entonces se construye desde la imagen de una persona casi rural, que solo está enfocada en el cuidado de la naturaleza y vive con costumbres casi ancestrales. En la mayoría de los relatos de los libros del ministerio de educación chileno observamos estas descripciones del sujeto ligado a la naturaleza cuya interacción y rutinas de vida se ligan al cuidado de la tierra. Lo que parece interesante es que incluso estos territorios son denominados como wallmapu sin una funcionalidad bilingüe sino como un término mitológico, que no permite establecer geográficamente a la comunidad.

El mapuche en la mayoría de los relatos de los libros escolares es esta persona ajena a los espacios del Chile actual lo que no permite, entonces, poder observar variables dentro de la propia comunidad y estandarizando aún más la identidad de este, como una persona estándar. Como ya hemos mencionado anteriormente no hay vínculo entre ciudades y comunidades mapuches, mucho menos descripciones de movimientos migratorios entre la ruralidad estereotipada y los nuevos espacios de desarrollo sociocultural.

Aunque hay ejes de cómo enseñar sobre pueblos originarios, no hay un estándar o estrategias específicas que permitan en primera instancia un estudio acertado respecto a que define la identidad de un sujeto y su comunidad, mucho menos discursos que involucren la existencia de identidades, es decir, no se puede establecer una imagen concreta de cómo es una persona mapuche, puesto que el uso de un constructo del pasado no nos conecta con aquellos miembros de la comunidad con las que se cohabita en la actualidad.

Resulta relevante, entonces, bajo el estudio de los libros escolares del MINEDUC el generar una reescritura de las identidades mapuches, entendiendo en primera instancia que los miembros de esta comunidad son sujetos activos dentro del Chile actual y no un ser ancestral que es parte de aquellos relatos de un pasado místico. Es primordial que se generen relatos contemporáneos que permitan vincular de manera efectiva al pueblo mapuche dentro de las

construcciones sociales actuales. Para esto es importante generar textos y estrategias educativas que contextualicen al Mapuche e integren sus tradiciones y cultura a las prácticas escolares a nivel nacional.

Es imperante el poder generar espacios educativos alejados del currículo emplazado en una escolarización colonial, donde los planes y programas ministeriales abran espacios concretos de interculturalidad en torno a los pueblos originarios y sus movimientos sociales, culturales y políticos. El reconocer y respetar saberes ancestrales debe ser parte de los aprendizajes en los textos de estudio como parte de una construcción del estado nación chileno y no como anécdotas de pueblos pasados.

Además, es importante que en los textos escolares se concrete lo expuesto en las políticas educativas en torno al desarrollo de la lengua Mapuche, usándola dentro de sus textos como un relato que aporte al acercamiento a este dialecto y no solo exponerlo como un elemento anecdótico dentro del relato de un pueblo originario. Si se utilizará el mapudüngun debe ser con una finalidad pedagógica que permita el conocimiento de la lengua en todos los escenarios educativos y no solo en aquellos que pertenezcan a la comunidad, forjando así un uso concreto respecto a la Ley Indígena y no solo como un contenido alternativo en los planes y programas de estudio.

Finalmente, nos resulta primordial el afirmar que el mapuche es un sujeto activo dentro de la construcción del Chile actual por lo que surge la necesidad de crear la construcción de identidades acorde en los textos escolares nacionales, donde se otorgue un espacio apropiado para la vinculación entre comunidades mapuches y las no mapuches, generando espacios de respeto y entendimiento respecto a las visiones y cosmovisiones de la vida en sociedad. Procurando así entender que aunque se relate al pueblo mapuche como una comunidad ancestral, que se vincula solo con tradiciones del pasado y con la latente necesidad del cuidado por la naturaleza, esto no es ajeno a las construcciones de la vida actual.

El mapuche es un participante activo de la construcción actual de un Chile Intercultural, que tiene vivas sus tradiciones, lengua y cosmovisión, pero no resultan atingentes solo al pasado, sino que convive de manera activa con la vida moderna. Así, como es un agente social importante en los debates sociales, culturales y políticos y no se estanca en una imagen del personaje solo ligado a la naturaleza.

Es, entonces, como en este texto concluimos que el Mapuche es un sujeto con identidades variables, que tiene actualmente injerencia en la construcción del Chile actual y no es solo un constructo mítico dentro de la historia, que tiene sus propias visiones culturales, sociales, territoriales y políticas que requieren un espacio relevante en la construcción de discursos dentro de los textos de estudios escolares para permitir un vínculo certero entre aquellas comunidades pertenecientes al pueblo mapuches y aquellas que no, estableciendo entonces una relación de respeto y vínculo entre ambas.

Referencias

- Antileo, E. (2014). Lecturas en torno a la migración mapuche. Apuntes para la discusión sobre la diáspora, la nación y el colonialismo. *El poder de la cultura. Espacios y discursos en América Latina*, 1, 261-287.
- Aravena, A. (2001). La identidad mapuche-warriache: Procesos migratorios contemporáneos e identidad mapuche urbana. IV *Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile AG.
- Aravena, S., y Concha, S. (2023). Introducción: El campo de estudio de la asignatura de Lenguaje en Chile: pasado, presente y futuro. *Lenguas Modernas*, (61), 9-24.
- Beltrán-Véliz, J. C., Angulo, J. C. T., Morales, S. H. P., y Loebel,

- M. P. K. (2021). Relación mapuche y naturaleza: Fundamentos epistémicos para una educación ambiental en contextos interculturales. *Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(1), 158-179.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: (siglo XIX y XX)* (Vol. 7). LOM ediciones.
- Canclini, N. G. (2001). *Definiciones en transición*. Buenos Aires: Clacso.
- Centro de Estudios del MINEDUC, CEM. (2023). Resumen estadístico de la educación oficial 2023.
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos PuelAravena, A. 2000a “La identidad indígena en los medios urbanos. Una reflexión teórica a partir de los actuales procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago. Acta 3, Congreso chileno de antropología, TOMO II (1121-1133) Colegio de antropólogos de Chile, Santiago.ma, L., Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 21-31.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. *El discurso como interacción social*, 2, 367-404.
- Fairclough, Norman (2009) ‘A dialectical–relational approach to critical discourse analysis in social research’, in Ruth Wodak and Michael Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Second edition. London: Sage, pp. 162–186
- García-Huidobro, L. (2009). Mapuches: definiciones pendientes. *Mensaje*, 58(581), 7-8.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, 17, 13-39.
- Kotov, R., y Vergara, J. I. (1995). La Identidad Mapuche en la Perspectiva de los Intelectuales Indígenas. In *II Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile AG.
- Ley Indígena N°19.253: establece normas sobre protección, fo-

- mento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena Sección Chilena. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile.
- López, F. J. G. (2023). Viajes, discursos y metáforas interculturales. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 7(14), 87-89.
- MINEDUC (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Asignatura Lengua Indígena.
- MINEDUC (2021) Unidad de currículum y evaluación. Equipo de desarrollo curricular. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2021) Programa de estudio lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. 1º Básico Pueblo Mapuche.
- MINEDUC (2023) Texto del estudiante: Pueblo Mapuche 1º básico.
- MINEDUC (2025) Catálogos de textos escolares. <https://catalogo-textos.mineduc.cl/catalogo-textos>
- Núñez Villavicencio, H. (2008). Sobre el concepto de identidad latinoamericana.
- Padilla, F. P. (2015). El retorno de un viejo actor político: el guerrero. Perspectivas para comprender la violencia política en el movimiento mapuche (1990-2010).
- Peña, L. A. R. (2020) De la verdad y la post verdad en la lectura y la escritura de los textos. *Pedagogía del lenguaje y literatura*.
- Peraza, G. A. (2017). La escuela como opción y espacio: un análisis desde las concepciones y creencias. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3(5), 83-111.
- Quintriqueo Millán, S., y Torres Cuevas, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 16-33.
- Rodríguez, J. P. (2003). La formación del Estado y la nación, y el

- pueblo mapuche. *De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, archivos y museos.
- Rodriguez-Mancilla, M. y Skinner, B. (2023) Caminando en los territorios: metodologías participativas para una pedagogía estético-política del habitar. En Cabaluz, F y Miranda D (2023) *Educación, política e ideología. Debates teóricos y contribuciones prácticas*. CLACSO / Ariadna Ediciones.
- Salas, A. (1987). Hablar en mapuche es vivir en mapuche: Especificidad de la relación lengua/cultura. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, (25), 27-36.
- Silva, A. (2003). Imaginarios sociales y estética ciudadana. *Escritanía*, (11), 97-102.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6(10), 15-42.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62
- Wittig, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 135-155.
- Zúñiga, F. (2022). *Mapudungun. El habla mapuche*. Fondo de Cultura Económica.

Educación artística e interculturalidad crítica en la escuela pública urbana: disputas y horizontes de posibilidad a partir del relato de un maestro

por Luis Carlos Naranjo Ospina¹

Introducción: Habla un habitante de la escuela

Habitar la escuela es mucho más que trabajar en ella. La he habitado desde que, a los cuatro años, fui escolarizado y, con ello, introducido en un entramado de lógicas, saberes y relaciones que encontré violentas. Mis primeros recuerdos de la escuela son dolorosos: para mí, era un espacio extraño en el que aparecía la diferencia en todas las formas posibles y, al mismo tiempo, un espacio con pocas oportunidades para dialogar entre distintos. De hecho, me costaba mucho relacionarme con otros y esto se asumía como algo anormal. Con el tiempo, fui entendiendo las lógicas de

1 Estudiante del Doctorado en Educación, Docente de cátedra y miembro del grupo de investigación Diverser, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia. Docente de Educación Artística y Cultural en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (CEFA), Medellín, Colombia.

la escuela pública urbana², y surgieron en mí las estrategias de supervivencia necesarias para socializar y superar las situaciones de acoso escolar que padecí. Tiempo después, me costó mucho tomar conciencia de esas circunstancias, pues habían quedado difusas en los caprichos y contradicciones de mi memoria.

Tal vez por terquedad, o porque creo profundamente en una escuela que respete y valore la diversidad en sentido amplio, sigo habitándola, ahora en calidad de maestro. Desde adentro, a partir del planteamiento de Maxine Greene (1995), busco permanentemente mirarla con los ojos de un extranjero. Con esa mirada privilegiada que ofrece la extranjería, observo con sospecha las lógicas y saberes que se han vuelto hegemónicos y, con ello, se han normalizado en la cotidianidad escolar. Quizá se trate de una búsqueda para que la escuela—esa que no puede entenderse desde la generalidad, esa que habito con deseos, preguntas y emociones encontradas—sea un lugar de acogida en el que habite la diversidad con sus luces y sombras, con sus colores y universos simbólicos.

Soy docente del área de Educación Artística y Cultural³, deno-

2 La referencia específica a la escuela pública urbana responde a las profundas brechas que existen en Colombia entre educación pública y privada, tanto en calidad académica como en acceso y permanencia. Esta diferencia se ha acentuado en los últimos años, con puntajes inferiores en pruebas estandarizadas para los estudiantes de colegios oficiales frente a los privados. Históricamente, la escuela pública ha representado una lucha social por el acceso universal a la educación y por la preservación de su carácter como derecho fundamental, frente a propuestas de mercantilización y privatización en todos los niveles educativos

3 Nombraré Educación Artística y Cultural al saber escolar tal como es nombrado en Colombia a partir de la modificación que la Ley General de Cultura (Ley 397) de 1997 hace de la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994, agregando el componente cultural al área que era nombrada Educación Artística. Por su parte, nombraré educación artística al campo general de problematizaciones que tiene lugar tanto en el ámbito discursivo académico como en las prácticas cotidianas de enseñanza de las artes dentro y fuera de la institución escolar.

minación oficial de este saber escolar⁴ en Colombia desde 1997. Tras obtener el título de Licenciado en Artes Plásticas a finales de 2012, comencé a trabajar a inicios de 2013 en una institución ubicada en un sector periférico de Medellín. Desde entonces, he laborado en seis instituciones educativas, lo que me permite afirmar que la escuela pública urbana es un escenario atravesado por múltiples tensiones sociales, culturales y políticas. Lejos de ser un espacio neutro, produce y reproduce desigualdades estructurales y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de transformarlas. Este capítulo parte de mis doce años de experiencia docente en este contexto, con el fin de indagar las posibilidades de la educación artística como campo de tensión en diálogo con la interculturalidad crítica.

Siguiendo a Connelly y Clandinin (1995), la experiencia personal se considera fuente de conocimiento válida y situada, pues “la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias” (p. 12). Docentes y estudiantes vivimos vidas relatadas en contextos específicos. Nuestras narrativas cotidianas en la escuela constituyen un paisaje desde el cual podemos comprender y reimaginar la práctica educativa. A partir de esta perspectiva narrativa de investigación, mi propia trayectoria en la escuela pública urbana se convierte en texto y contexto de reflexión pedagógica.

4 Categoría que ha permitido estudiar los modos singulares de saber que produce la cultura escolar. La escuela no es una institución reproductora de saberes, sino un lugar en el que se producen de unos modos particulares: “(...) allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos” (Álvarez, 2015, p. 25). Esta diferencia representa la naturaleza única de la escuela y lo que produce con los saberes que ingresan a ella, constituyendo un proceso de alquimia (Chervel, 1991, citado en Álvarez, 2015) que transmuta los valores y las verdades, convirtiéndolas en saberes cuya naturaleza es única.

En la investigación narrativa, la realidad se entiende como construcción colectiva a partir de los relatos que los sujetos hacen de su experiencia. Por tanto, dicha realidad no está dada previamente, sino que se construye desde una posición social y política, y desde la relación que se establece entre los sujetos inmersos en el proceso investigativo. Bolívar Botía, citado en Rivas et al. (2010), señala que, al referirnos a investigación narrativa, “estamos hablando de una forma de valorar la subjetividad y la dimensión personal en la investigación, al tiempo que se pone sobre el tapete la perspectiva de la realidad como construcción colectiva” (p. 190).

Así, me situó en un texto narrativo que se aproxima al fenómeno del relato de vida. El relato, según Delory-Momberger (2015), es “una capacidad fundamental de la especie humana y juega un papel esencial en la construcción de la experiencia” (p. 8). La autora sostiene que la cuestión biográfica trasciende lo psicológico y alcanza una problematización de orden sociológico. Sin embargo, esa problematización no puede reducirse a diferenciar los relatos que abordan la subjetividad individual de lo que podría llamarse objetividad social, pues tal distinción resulta innecesaria e imposible. Delory-Momberger (2015) propone entonces que la problematización sociológica de la biografía:

[...] consiste prioritariamente en tener en cuenta el hecho biográfico en sí, en definir su espacio y su función en la relación del individuo con lo social, en interrogar sus múltiples dimensiones—antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social—con el fin de ayudar a comprender mejor los vínculos y mecanismos de producción y de construcción recíproca de los individuos y las sociedades. (p. 9)

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Ade-

más, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, de naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad se conforma socialmente a través del discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar Botía, 2002, p. 4).

Desde una mirada situada, el texto se organiza en torno a cuatro ejes centrales: la escuela como espacio de acogida y exclusión; la educación artística como campo de disputa epistémica; la interculturalidad crítica como proyecto ético-político vinculado a la justicia epistémica; el arte como posibilidad para agrietar la colonialidad en la escuela. Cada eje incorpora elementos narrativos que se tejen como relatos, y en ellos se despliega mi experiencia docente, la cual parte de mi oficio en la enseñanza de las artes en la escuela y de mi encuentro con la interculturalidad crítica como una oportunidad para abrir grietas en las estructuras—relacionales, epistémicas, curriculares—del escenario escolar.

La escuela pública urbana: entre la acogida y la exclusión

Acudir a la memoria para narrar mi primer año como maestro de educación artística es revivir una serie de sensaciones no muy agradables; es volver a sentirlas en el cuerpo. Afloran inmediatamente el estrés y la impotencia, aunque también la firme convicción en el valor simbólico de las artes, incluso en medio de las complejidades de la escuela.

Apenas me había graduado de la universidad cuando fui a trabajar a un sector de Medellín marcado por múltiples formas de violencia, habitado principalmente por familias víctimas del desplazamiento forzado en diferentes regiones de la ciudad y del país. El Colegio Creadores del Futuro —hoy Institución Educativa Blanquizaral— representó mi primer destino como docente (dejando de lado las prácticas realizadas durante la formación en la Normal

Superior y la licenciatura). Allí me enfrenté a una realidad sumamente compleja desde todos los ángulos posibles.

Algunos colegas más experimentados, siguiendo la costumbre de apostar sobre los recién llegados, dudaban de mi continuidad. Llegaron a decir que no regresaría al día siguiente, que no aguantaría o que no daría la talla frente a una realidad tan dura. Aquella preocupación tenía fundamento: presencié la renuncia de varios profesores apenas un día después de su llegada a la institución.

Era un escenario en el que primaba el grito: gritaban los estudiantes en sus relaciones cotidianas y en las múltiples peleas que ocurrieron durante el año; gritaban los profesores como forma de control. “Si usted no grita, se lo comen vivo”, me dijo a modo de consejo y advertencia una de las maestras experimentadas, quien sentía orgullo por el respeto que recibía de los estudiantes, y por quien, contrariamente, ellos decían sentir miedo. En ese entorno hostil, yo también terminé gritando para intentar sobrevivir.

Contra todo pronóstico, logré resistir un año completo allí —lo suficiente para hacerle perder la apuesta al colega incrédulo—, aunque no pude evitar lo que la escuela consideró un rotundo fracaso con el temido sexto B. La lógica escolar diría que fracasé: se espera que los alumnos escuchen en silencio al docente, y yo no logré que me escucharan. ¿Acaso fracasé también por no saber escucharles? Aquel maestro inexperto y soñador se vio obligado a llevar al límite sus principios éticos, a cuestionar todo lo aprendido durante su formación y a simplemente sobrevivir en un espacio que, más que acoger, parecía excluir.

La escuela pública urbana es un punto de encuentro para niñas, niños y jóvenes de contextos culturales, económicos y sociales diversos. Sin embargo, esa diversidad, lejos de traducirse automáticamente en un ambiente acogedor, suele chocar con las lógicas homogeneizadoras del sistema educativo. Con frecuencia el otro —sus prácticas culturales, sus saberes, sus modos de existencia— es asumido como algo problemático, es visto como aquello que

amenaza, obstaculiza o dificulta el ideal de normalidad promovido por la institución escolar. En lugar de aprovechar los saberes y experiencias de cada estudiante para enriquecer el proceso educativo, la escuela tiende a imponer dinámicas homogeneizadoras, invisibilizando diferencias y naturalizando formas de exclusión.

En mi experiencia docente he observado que las diferencias culturales frecuentemente derivan en conflictos abiertos dentro del aula. Otras veces, esas diferencias simplemente se silencian, especialmente cuando los saberes, estéticas o formas de vida de los y las estudiantes no encajan en el canon escolar dominante. De este modo, la escuela termina siendo un espacio de acogida parcial. La inclusión real de cada estudiante está condicionada por factores institucionales: disciplinas rígidas que imponen normas férreas de comportamiento y convivencia, currículos oficialistas poco abiertos a incorporar saberes locales o alternativas pedagógicas fuera del estándar, y lógicas evaluativas uniformes que idealizan un perfil único de estudiante “modelo” y dejan por fuera las expresiones ajenas a la norma.

Así, abordar la diversidad cultural sigue siendo una asignatura pendiente en la escuela pública urbana. Castillo (2001), al señalar las resistencias al cambio de una cultura escolar profundamente conservadora, propone que:

El tema de la diversidad cultural aún no se enfrenta en el interior de la escuela oficial urbana, principalmente porque el mundo escolar contiene su propio discurso cultural, construido fundamentalmente a partir de imágenes y representaciones fragmentadas del país y su historia (p. 123).

A pesar de esas limitaciones, la escuela pública también es un escenario de grandes posibilidades. He tomado distancia de ciertas visiones estereotipadas que históricamente la ubican exclusivamente como aparato reproductor de lógicas sociales y culturales

dominantes, un espacio perpetuador de múltiples formas de violencia simbólica, o un ámbito estancado sin cabida para la imaginación ni la creatividad. En efecto, como plantean Simons y Masschelein (2014), la vigencia y defensa de la escuela como espacio público radica en su potencial emancipatorio, que trasciende tanto su función reproductora como la instrumentalización al servicio del mercado.

Desde la perspectiva de estos autores, la escuela constituye una “invención política” que aporta una forma de tiempo y experiencia distinta del hogar y de la sociedad, permitiendo aquello que llaman la “suspensión” del orden social y familiar. La escuela, al crear un “tiempo libre” y un espacio democrático, posibilita a todos los estudiantes abandonar temporalmente las determinaciones de su origen, su posición social o su pasado para “empezar de nuevo” en un terreno común. Es en esa suspensión, según Simons y Masschelein, donde reside el potencial igualador y transformador de la escuela: no asegura idénticos resultados, sino que da a cada uno la oportunidad de participar y de desarrollar la facultad de reconocerse como sujeto de saber.

Por eso, la escuela sólo cumple su misión si mantiene abierta esa posibilidad, resistiendo tanto presiones de domesticación familiar como de productividad y competencia social. Su defensa recae, en última instancia, en ofrecer un espacio donde se legitiman memorias, saberes y estéticas diversas, siendo capaz de “profanar” los conocimientos y disponerlos como bien común.

A manera de grietas en el currículo, he sido testigo de momentos en los que las prácticas creativas han permitido nombrar experiencias que normalmente quedarían fuera del aula. Estas grietas abren la posibilidad de pensar la escuela como territorio en disputa: un lugar donde se juega la legitimidad de saberes, memorias y estéticas. Como advierte Catherine Walsh (2009), tales disputas no sólo son culturales sino profundamente políticas, pues cuestionan la matriz colonial que sustenta buena parte del sistema

educativo latinoamericano. Mi experiencia situada en la escuela pública urbana —ese entramado de historias compartidas con estudiantes— me permite visualizar la coexistencia tensionada de la acogida y la exclusión en el día a día escolar. Así, reconocer el lugar físico, social y narrativo donde ocurre la educación es fundamental para entender estas dinámicas. En palabras de Connelly y Clandinin, los contextos educativos configuran auténticos “paisajes de conocimiento profesional”, donde las historias de vida de maestros y alumnos se entrelazan en la construcción del currículum vivido (Connelly y Clandinin, 1995).

La educación artística como campo de disputa epistémica

Históricamente, la educación artística escolar ha estado moldeada por paradigmas estéticos heredados de la modernidad, los cuales privilegian ciertas formas “legítimas” de representación — como el dibujo académico, la perspectiva renacentista o la técnica refinada— y deslegitiman otras, como las estéticas populares, ancestrales o comunitarias. Esta jerarquización epistémica constituye una forma de violencia simbólica, en tanto niega frecuentemente a niñas, niños y jóvenes la posibilidad de reconocerse en los referentes culturales que circulan en la escuela.

Desde la perspectiva de la justicia epistémica (Fricker, 2007), la exclusión de estas expresiones representa una manifestación de injusticia: esto es, la negación y supresión sistemática de los saberes subalternos por parte de la epistemología dominante. Así, la lucha por el reconocimiento resulta esencial para comprender las injusticias que afectan la visibilidad y legitimidad de los conocimientos localizados en contextos de diversidad cultural (Fraser y Honneth, 2006, p. 13).

En mi experiencia, he observado cómo estudiantes racializados, migrantes o provenientes de sectores populares encuentran

en la clase de arte un espacio ambiguo: por un lado, les permite expresarse con cierta libertad; por otro, les exige ajustarse a formas y modos de representación ajenos a sus contextos y herencias. El aula de arte se asume, así, como un campo de disputa epistémica donde se dirime de manera permanente qué se considera arte, quién lo define, y desde qué lugares se enseña. Cada vez que introduzco una técnica, un referente artístico o una forma de expresión, estoy participando —consciente o inconscientemente— de ese debate.

Esta tensión me ha llevado a interrogar mi formación como docente de artes, marcada por una concepción canónica del arte, legitimada por criterios institucionales que definen quién puede ser considerado creador. Desde una lógica eurocéntrica, esa narrativa ha privilegiado la figura del hombre blanco, el “genio” individual surgido en la modernidad, como portador legítimo del título de artista. Hoy me pregunto hasta qué punto tal narrativa ha permeado mi práctica pedagógica: ¿qué referentes presento?, ¿qué imágenes e imaginarios despliego con mis estudiantes?, ¿qué formas de creación valido o invisibilizo en el aula?

Mis referentes durante mucho tiempo fueron en su mayoría autores clásicos de las artes plásticas —los grandes dibujantes, pintores y escultores legitimados por la historia occidental—. Rara vez me detenía, antes de permitir permearme por las categorías de interculturalidad y decolonialidad, a pensar en la inclusión de propuestas artísticas originadas en otras geografías y herencias culturales. Ampliar la mirada y reconocer otras existencias en el mundo de la creación implica trascender el discurso oficial y académico.

Esto no supone invalidar el conocimiento heredado de Europa, ni negar las imágenes y sensaciones que se han quedado instaladas en mi retina a partir de mi acercamiento a la historia del arte. Se trata, sobre todo, de evitar asumir ese legado como pretensión universal. Importa, asimismo, indagar por formas de creación

que, en el mundo no occidental, se vinculan con lo sensible y lo simbólico sin autodenominarse “arte”. Este gesto responde al llamado de construir una escuela abierta a la pluralidad de saberes y sensibilidades, es decir, una escuela consistentemente comprometida con una epistemología situada, como propone Fricker (2007, p. 147), la cual demanda que las voces históricamente marginadas accedan a recursos interpretativos colectivos para expresar y compartir sus experiencias, ampliando así la justicia epistémica.

Interrogar las formas de concebir el conocimiento artístico y cómo éstas dialogan y coexisten en las prácticas escolares abre horizontes de comprensión en el campo educativo. La historiadora del arte Andrea Giunta (2024), al estudiar las representaciones de lo indígena y lo afro en el arte latinoamericano, sostiene que, en el contexto actual del mundo, el pensamiento que se produce desde el arte es indispensable, pues posibilita imaginar y comprender la realidad desde múltiples perspectivas, a través de formas de pensamiento no reguladas ni sujetas a validación tradicional. Necesitamos, dice la autora, un arte que amplíe las formas de representación y participación, que abra caminos hacia otros saberes y otras formas de conocer.

En esta misma línea, Adolfo Albán Achinte (2017) invita a una educación artística comprometida, capaz de revisar críticamente la historia del arte, superar la noción de lo bello, afirmar las subjetividades en sus contextos y resistir la burocratización del pensamiento, siguiendo la advertencia de Freire. El diálogo con lo global, lejos de implicar subordinación, debe sostenerse en una relación crítica y evitar la minorización de las estéticas propias frente a los cánones hegemónicos. Así, el arte y la educación artística devienen un acto político de re-existencia, apertura y construcción de autonomía y pluralidad.

Lo anterior implica descentralizar los marcos tradicionales de la enseñanza artística y ampliar las posibilidades de creación, representación y sentido. Importa pensar el aula de arte como un

taller de justicia epistémica: un lugar donde convivan estéticas canónicas y populares, saberes académicos y ancestrales, prácticas escolares y comunitarias. Solo así, ampliando nuestros referentes y reconociendo voces silenciadas, podrá la educación artística favorecer un auténtico campo de encuentro y creación democrática.

Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la práctica docente

Colombia se define, desde la Constitución Política de 1991, como un país pluriétnico y multicultural. Este reconocimiento abrió grietas frente a la visión monocultural de la nación y trajo preguntas urgentes sobre la coexistencia de culturas. Sin embargo, aún no hemos profundizado en las tensiones y relaciones de poder detrás de esa diferencia cultural. Persisten condiciones asimétricas que perpetúan exclusión, racismo, clasismo y sexismo en diversos ámbitos, incluyendo el educativo. En este sentido, seguimos anclados en lo que Castillo y Guido (2015) denominan, retomando a Fidel Tubino, “multiculturalismo compensatorio”, una forma superficial de inclusión que, más que transformar, exotiza y segrega.

En este contexto, es importante precisar que la interculturalidad es una categoría polisémica, en disputa. Existen múltiples enfoques, orígenes geográficos, intencionalidades y usos políticos del término; podríamos hablar, más bien, de interculturalidades. Como advierten Dietz y Mateos (2011):

El resultante ‘discurso intercultural’ no es homogéneo. Se distingue por sus diversos ‘acentos’ continentales, nacionales y regionales de origen, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas

que están contribuyendo a este debate. Éste es, a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI. (Dietz y Mateos, 2011, pp. 21-22).

En el campo educativo, la interculturalidad a menudo se limita a celebraciones ocasionales que dejan intactas las estructuras de poder. Frente a esos enfoques superficiales, autores como Tubino (2015) y Walsh (2009, 2014) plantean la necesidad de una interculturalidad crítica, que vaya más allá de la coexistencia cultural y apueste por transformar los sistemas de conocimiento y las estructuras de dominación. En particular, Tubino (2015) diferencia entre “interculturalidad funcional” —que no cuestiona el modelo neoliberal— y “interculturalidad crítica” entendida como proyecto ético-político para una democracia radical, que desplace el universalismo occidental y reorganice la convivencia desde otras matrices culturales.

Un ejemplo del esfuerzo por incluir saberes otros en la escuela y, con ello, perspectivas interculturales, es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁵, que por ley debe implementarse en todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, en la práctica, muchas veces queda reducida a actividades puntuales que reproducen estereotipos, visiones folclorizantes y formas sutiles de segregación. En mi experiencia he visto cómo solo se convoca a estudiantes con determinado fenotipo para “representar lo afro” en las conmemoraciones escolares. De este modo, las propuestas que

5 Los lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, hablando justamente de la cátedra, plantean: “Ella no es, ni debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad” (MEN, s. f., s.p.).

deberían dignificar la diversidad terminan reforzando la mirada esencialista de que “los interculturales son los otros” (Castillo y Guido, 2015).

Permanece en mi memoria la imagen de grupos de estudiantes preparando en solitario el “acto cívico” de mayo, mes en el que Colombia celebra la afrocolombianidad. Una de las maestras encargadas del proyecto pasaba por cada aula retirando a los estudiantes negros para reunirlos; como consecuencia, un aula conformada sólo con estudiantes de piel oscura que debían preparar el acto. La misma docente prohibió a los estudiantes que ella consideró “muy claros” la participación en el acto, pues pareciese que el único criterio válido es la paleta de color para determinar quiénes se identifican —o no— con las culturas afrocolombianas. Esta situación, con diferentes matices, sigue sucediendo en la mayoría de las escuelas a nivel nacional.

Además, a menudo estas actividades se limitan a mostrar bailes, comidas o deportes —ámbitos en los que, se presume, las personas negras “naturalmente” destacan—, mientras se ignoran sus aportes en otros campos como la literatura, la ciencia o las artes. En particular, sigue siendo una deuda histórica ca visibilizar la producción artística afrocolombiana. ¿Quiénes son, por ejemplo, los poetas, pintores o bailarines afro en Colombia? ¿Por qué no hacen parte del canon escolar?

Castillo (2001) lo expresa con claridad al advertir que las propuestas de interculturalidad y etnoeducación siguen restringidas a contextos rurales o a poblaciones con “tradiciones étnicas explícitas”, sin lograr integrarse de manera transversal en el currículo de la escuela urbana:

Es preocupante observar que propuestas enmarcadas en el orden de la interculturalidad, y la etnoeducación como modelos educativos basados en la autonomía y el respeto a la diversidad, se constituyen en experiencias y prácticas exclusivas para los grupos con

tradiciones y pensamiento étnico, fundamentalmente rurales. Estos saberes culturales no logran constituirse en contenidos ‘curriculares’ de la escuela urbana, dado el desconocimiento académico que de ellos se tiene; el sentido y valor subordinado que la propia cultura escolar urbana les otorga, y el aislamiento en el que se encuentra la escuela pública urbana. (p. 127)

Desde esta realidad, propongo asumir la interculturalidad como una alternativa ética, estética y política. Una perspectiva crítica que supere el abordaje superficial de la diferencia propio de la multiculturalidad liberal. No basta con la coexistencia, se requiere justicia cognitiva, entendida como el reconocimiento de una pluralidad de epistemes como condición para una justicia social auténtica.

En este sentido, me distancio del uso meramente retórico de la palabra interculturalidad, convertida en ocasiones en una etiqueta políticamente correcta que evita interrogar las estructuras de poder. Es lo que Gómez Rendón (2021) ha llamado “la ilusión de la interculturalidad”, es decir, su vaciamiento conceptual. Frente a ello, Walsh (2009, 2023) propone una visión crítica de la interculturalidad que no se agota en lo étnico, sino que se orienta hacia la transformación radical de las relaciones ontológicas, epistémicas, políticas y económicas impuestas por la modernidad/colonialidad.

En palabras de Walsh (2023), la interculturalidad crítica, pensada desde abajo, reconoce las memorias silenciadas y los saberes negados, y al mismo tiempo impulsa relaciones de conocimiento que se construyen desde el diálogo, el conflicto y la conciencia de la colonialidad. Esta perspectiva está estrechamente vinculada con los proyectos de decolonialidad que cuestionan el carácter universal de la razón moderna y abren paso a otras formas de existencia y pensamiento (Walsh, 2014).

Ahora bien, toda transformación estructural también requiere una transformación subjetiva. Como advierte Fornet-Betancourt

(2009), la interculturalidad no puede ser solamente un proyecto macro de diseño institucional; debe vivirse como un proceso de subjetivación en el que el sujeto se reconozca como parte del problema y del potencial cambio:

Quando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada, e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar. (Fornet-Betancourt, 2009, p. 13)

Desde esta óptica, el maestro juega un rol decisivo. Su práctica docente no solo transmite contenidos, sino que configura marcos de legitimidad, autoridad y reconocimiento cultural. Cuestionar los propios referentes, revisar los privilegios epistémicos heredados y abrirse al diálogo con otros modos de ser y saber, son pasos clave hacia una pedagogía intercultural crítica.

En mi experiencia, ha sido el encuentro con estudiantes lo que ha tensionado y enriquecido mis supuestos: sus preguntas, estéticas y formas de narrar el mundo me han interpelado y me han invitado a repensar mi lugar como educador. Esto me ha implicado confrontar mis propios estereotipos y prejuicios, producto de haber crecido en una familia y en una sociedad conservadoras con fuerte tendencia al etnocentrismo. Para mí fue -a la vez- doloroso y transformador, reconocer que el racismo me habita, que el abrazar la interculturalidad como proyecto que pasa por el propio cuerpo, implica reconocer las propias estructuras que nos impiden un diálogo genuino y horizontal con el otro; que, en efecto, se trata de un proceso que interroga los imaginarios, los sistemas de creencias, los modos de ver y habitar el mundo.

En este trayecto, intento encarnar lo que Mignolo (2010) denomina desobediencia epistémica: “La desobediencia epistémica

consiste en desvelar y deshacer la lógica de la colonialidad y abrir caminos para otras formas de conocer, pensar y existir” (Mignolo, 2010, p. 75). Se trata de un reconocimiento activo del valor de formas otras de pensamiento. Se traduce, en el aula, en imaginar una escuela donde los saberes diversos no se acomoden, desde la tolerancia o el intercambio folclórico, a las lógicas hegemónicas, sino que se conviertan en posibilidad de transformación desde sus propias raíces.

El arte como posibilidad para agrietar la colonialidad en la escuela

Ubicándome en el devenir del arte, es evidente una pugna histórica que ha trazado caminos dicotómicos: entre arte y artesanía, arte “culto” y arte “popular”, bellas artes y creaciones consideradas bárbaras, primitivas o naíf—producciones históricamente relegadas fuera de los centros de legitimación del saber artístico.

Me pregunto cómo estas jerarquías afectan las prácticas contemporáneas de enseñanza y creación artística en la escuela. ¿Qué concepciones de arte siguen operando hoy en la educación artística escolar? O, tal como se pregunta Herrera (2019), “¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?”, una pregunta que abre la puerta a la indagación por las concepciones de arte que se mueven en el escenario escolar y que confirma: primero, que la noción de arte es polisémica, que sus comprensiones y modos de ser en la escuela son ampliamente variables; segundo, que los fines formativos de la educación artística son también ampliamente variables, esto es, al no tener como finalidad la formación de artistas, queda abierto un abanico amplio de posibilidades respecto no sólo al qué, sino también al para qué de la enseñanza del arte en la escuela.

Si la noción de arte en el presente tiene diversas concepciones y modos de ser, tanto en el terreno de la creación artística como en

el de la educación, se debe, entre otras cosas, a que, así como en el presente, a lo largo de la historia han circulado múltiples versiones y visiones de lo que es el arte. Aguirre Lora (2009), haciendo una revisión histórica de la educación artística, plantea que el concepto de arte y, con él, los modos en los que se ha insertado en el mundo de la educación, no ha sido igual, ha pasado por las nociones de *téchne*, *ars*, artes liberales y mecánicas, y bellas artes; hasta llegar a la pluralidad de concepciones que en la contemporaneidad circulan sobre el arte. De hecho,

La educación artística, como tal, es una lectura moderna de la formación, vinculada a la milenaria fractura que se fue operando entre artistas y artesanos, entre artes liberales y artes mecánicas, próxima a la noción de artes bellas, en el terreno de la estética. Las escuelas de hoy en día dan cuenta de algunas de estas filiaciones al acotar, y diferenciar, el área de actividades artísticas (música, teatro, danza, dibujo) respecto de las artes manuales o manualidades. (Aguirre Lora, 2011, p. 227)

Más allá de estas distinciones, el arte ha sido concebido tanto como una práctica técnica al servicio de lo útil (la relojería) como una actividad intelectual y estética (a música o la poesía). Esta transformación no ha sido neutra. Lo explica Shiner (2004): la invención de las “bellas artes” en el siglo XVIII consolidó una separación entre arte y artesanía que permanece hasta hoy, y que se basa en una lógica colonial que impuso la categoría europea de arte como criterio universal.

Bajo esa matriz, las producciones culturales de pueblos no europeos fueron leídas como formas de “arte primitivo” o “exótico”, subordinadas al canon europeo. Shiner se pregunta “¿Por qué no escribir nuestra historia desde una perspectiva más afín a un sistema del arte que conciliase la imaginación y la destreza, el placer y el uso, la libertad y el servicio?” (2004, p. 29)

La escuela no ha sido ajena a estas lógicas. En palabras de Altmann (2019), los criterios de lo que se considera arte legítimo suelen estar definidos por hombres blanco-mestizos de clase media-alta. Por eso, propone facilitar su decodificación mediante la educación escolar, especialmente la pública, como forma de democratizar el acceso a los lenguajes artísticos. Sin embargo, esta democratización también corre el riesgo de reafirmar jerarquías si no se tensiona el canon.

Para Palermo (2014), es justamente allí donde radica la colonialidad: en creer que “el bien, la verdad y la belleza” están siempre en otra parte, usualmente en Europa o Norteamérica. Esta lógica ha obstaculizado el reconocimiento de las dinámicas propias de creación en América Latina.

Por su parte, Albán Achinte (2014) advierte que la idea de un arte latinoamericano ha sido constantemente subordinada a una concepción universal de arte que invisibiliza los contextos, memorias y estéticas locales: “Quizá podríamos hablar de una cromática del poder que ha perdurado en el tiempo, transformándose, sofisticándose y sutalizando el sistema de exclusión que originó” (Albán Achinte, 2014, p. 53).

Frente a esta matriz de exclusión, emergen propuestas como la estética decolonial, articulada con los debates sobre la interculturalidad crítica. Esta no se refiere a una única estética, sino a múltiples formas sensibles que buscan superar la colonialidad en distintos ámbitos de la experiencia (Gómez, 2014). Se trata de liberar la *aísthesis* —el mundo de lo sensible— de los criterios coloniales que jerarquizan unas expresiones sobre otras. Como plantea Mignolo (2014):

La mutación de la *aísthesis* en estética sentó las bases para la construcción de su propia historia, y para la devaluación de toda experiencia *aesthetica* que no hubiera sido conceptualizada en los términos en los que Europa conceptualizó su propia y regional experiencia sensorial (p. 33).

Esta historia ha otorgado el estatus de “arte” solo a ciertos actos creadores, mientras ha tildado otros de vulgares, kitsch o artesanales. Desde una mirada decolonial, el arte no es solo creación de objetos, sino un acto de reflexión situado que interroga las condiciones de existencia. Así lo sostiene Albán Achinte (2017):

El arte como acto de reflexión permanente —y no solamente como el acto de realizar objetos artísticos— debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida... De lo contrario, el arte se convierte en un ejercicio narcisista... (pp. 74-75)

Por esto urge una pedagogía artística que agriete la pretendida universalidad del arte y reconozca la potencia política de prácticas expresivas en contextos de exclusión. En la escuela multicultural, el aula de arte puede ser espacio de diálogos interepistémicos—no como mezcla banal, sino como encuentro conflictivo y fértil entre saberes y sensibilidades.

He acompañado procesos de muralismo comunitario, performances escolares y arte efímero donde estudiantes han visibilizado memorias y recreado sus mundos. Estas experiencias abren grietas en la colonialidad del saber: el arte es herramienta para imaginar una escuela otra, más justa y propia. Desde la justicia epistémica, el arte, o más bien los procesos creativos, incorporan saberes no hegemónicos, amplían formatos y modos de conocer. Se vuelven actos de desobediencia epistémica: una contra-narrativa para recuperar la historia de quienes han sido invisibilizados, para cuestionar estéticas dominantes y la colonialidad que nos habita en lo sensible.

En suma, pensar las prácticas creativas en clave decolonial es también pensar la escuela como un espacio de posibilidad, de disenso, de reapropiación simbólica. Es imaginar una educación artística que no reproduzca acríticamente jerarquías estéticas

coloniales, sino que promueva un diálogo sensible entre territorios, memorias e identidades. Una educación artística que piense y repiense la creación desde y para la colectividad, la diversidad de pensamiento y la libertad de expresión.

Notas para no concluir

La educación artística no es un campo neutro, sino un escenario clave para disputar sentidos, saberes y subjetividades en la escuela pública urbana. En este contexto, donde confluyen desigualdades históricas y potencialidades transformadoras, las prácticas creativas pueden convertirse en herramientas para desestabilizar jerarquías epistémicas y promover justicia cognitiva. No se trata de idealizar la educación artística ni de sobrecargarla de expectativas, sino de reconocer su potencia como campo de encuentro y de tensión.

Una educación artística en diálogo con la interculturalidad crítica no maquilla la diferencia para hacerla aceptable, sino que la abraza como fuerza creadora de futuros más justos. Se hace consciente de las limitaciones —esas que habitan en el cuerpo y en la subjetividad— para el diálogo con la diferencia. Lejos de ser un proceso transparente y preciso, está lleno de nudos y enredos. Encontrar el camino para desanudar el tejido implica paciencia, fuerza y resistencia no solo a nivel estructural, sino, principalmente, en el nivel subjetivo que, como señala Fornet-Betancourt (2009), es el que puede permitir —o no— el despliegue de la interculturalidad como proyecto, como algo aún por construirse.

A partir de una praxis situada y una disposición crítico-reflexiva, es posible imaginar —y empezar a construir— una educación artística que contribuya a una escuela inclusiva y democrática. Esta apuesta responde a la necesidad de justicia epistémica escolar, generando condiciones en las que ningún grupo quede en desven-

taja para comprender y comunicar su experiencia (Fricker, 2007).

Se alinea con la visión de la interculturalidad crítica como proyecto ético-político transformador (Tubino, 2015; Walsh, 2023). En la práctica, implica seguir agrietando las paredes de la colonialidad educativa, tejiendo comunidad con relatos y promoviendo, en los actos creativos, el diálogo respetuoso entre distintas formas de estar y de conocer el mundo. Solo así, la escuela pública podrá transitar de ser un escenario parcial de inclusión a un verdadero espacio de acogida donde quepan todos los mundos. Sólo así la escuela podría ser un espacio de acogida que no implique, como a mí me ha pasado en tantos momentos, habitarla al límite.

Como sugieren Connelly y Clandinin (1995), narrar la experiencia docente en diálogo con las de los y las estudiantes deviene oportunidad para cuestionar y —tal vez— redefinir el currículo, abriendo brechas para una transformación genuina. Las disputas aquí descritas no concluyen con este texto; por el contrario, invitan a seguir contando y reconstruyendo historias donde arte, interculturalidad y justicia caminen juntas. Vista desde una perspectiva intercultural, la educación artística deviene posibilidad de reimaginar la escuela en su sentido más amplio: no solo en ámbitos geográficos específicos ni para poblaciones racializadas, sino para todas.

Una educación artística intercultural se propone como opción para plantear discusiones estructurales en la escuela, revisar referentes asumidos como únicos portadores del conocimiento “oficial”, y expandir los saberes escolares a partir de modos de ser y habitar históricamente ignorados. No se trata de relegar esos saberes a prácticas subsidiarias, sino de reconocer cómo enriquecen el entramado conceptual de la escuela. ¿Qué podemos aprender de los saberes afro e indígenas? ¿Cómo ampliar nuestra experiencia a partir del reconocimiento de cosmovisiones y prácticas otras? O, en palabras de Echeverri (2001): “¿Por qué no pueden ser imágenes formativas los mitos chibchas, los mitos precolombinos, los mitos africanos o asiáticos?” (p. 45).

Referencias

- Albán Achinte, A. (2014). Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. En Z. Palermo (Ed.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 53-73). Ediciones del signo.
- Albán Achinte, A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte... el mundo de lo sensible*. Ediciones del signo.
- Aguirre Lora, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29.
- Aguirre Lora, M. (2011). *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. Bonilla Artigas Editores.
- Altmann, P. (2019). Arte e interculturalidad, o: ¿puede el arte ser intercultural? En J. Gómez (Ed.), *Interculturalidad y artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural* (pp. 60-75). Artes ediciones.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Perfiles Educativos*, 24(95), 1-15.
- Castillo, E. (2001). Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar la etnoeducación en Bogotá. *Territorios*, 6, 119-128.
- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En C. Larrosa, et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Uni-

- versidad de Antioquia.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural: Enfoques contemporáneos y debates en el siglo XXI. Universidad Veracruzana.
- Echeverri, A. (2001). El diálogo intercultural. En: Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Interculturalidad en los procesos de subjetivización. Consorcio Editorial.
- Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata.
- Giunta, A. (2024). Diversidad y arte latinoamericano. Historias de artistas que rompieron el techo de cristal. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, P. (2014). Introducción: trayectorias de la opción estética descolonial En Gómez, P. (Ed.) Arte y estética en la encrucijada descolonial II. Ediciones del signo.
- Gómez Rendón, J. (2021). El arte en la restitución de lo real simbiótico: una Interculturalidad para el buen vivir. En J. Sánchez Santillán (Ed.), Arte, Educación, Interculturalidad: reflexiones desde la práctica artística y docente (pp. 191-209). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En C. Larrosa, et al. (Eds.), Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 81-130). Laertes.
- Herrera, C. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación? Actualidades pedagógicas, 73, 73-95.
- Mignolo, W. D. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Editorial Trayecto.
- Mignolo, W. (2014). La mutación de la aísthesis en estética. En

- C. Walsh, W. Mignolo y A. García (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento: El desprendimiento* (pp. 29–34). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*.
- Palermo, Z. (2014). *El arte latinoamericano en la encrucijada colonial: del proyecto moderno a la opción decolonial*. Ediciones CEPIHA.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, (353), 187-209.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte: Una historia cultural*. Paidós Ibérica.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural: hacia un pensamiento y posicionamiento otro. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración.
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo y A. García (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento: El desprendimiento* (pp. 25–56). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2023). *Agrietar la uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Lengua de Gato Ediciones.

Sobre las autoras y autores

David G. Miranda. Doctor en Ciencia Política y Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la Universidad Complutense de Madrid. Es Licenciado en Educación y en Licenciado en Cs. y Artes Musicales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su línea de investigación aborda desde una perspectiva crítica las políticas educativas de forma comparada, y a escala global. Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Playa Ancha y como Coordinador del Doctorado Consociado en Educación (Universidad de Los Lagos / Universidad de Playa Ancha / Universidad de Antofagasta).

Fabián Cabaluz Ducasse. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile; Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos por la Universidad de Buenos Aires y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Investigador responsable del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha.

Viviana Yanet Ospina Otavo. Candidata a Doctora en Educación en la línea de Estudios Interculturales por la Universidad de Antioquia (Colombia). Magíster en Estudios Socioespaciales y

Trabajadora Social por la Universidad de Antioquia. Profesora del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Investigadora del Grupo de Investigación en Intervención Social -GIIS- en la línea de Pedagogías críticas, educación popular y comunitaria. Integrante del Comité Pedagógico y Educadora Popular de la Escuela de Sistematización Experiencias Vivas. Integrante de la Colectiva Latinoamericana de Trabajo Social y Educación Popular y de la Red Nacional de Trabajo Social Intercultural y Decolonial. Con experiencia investigativa y publicaciones alrededor de procesos educativos populares y de sistematización de experiencias, intervención socioeducativa, diálogos interculturales, educación ambiental crítica y metodologías dialógico-participativas y comunitarias.

María Isabel Ramírez Valencia. Candidata a Doctora en Educación en la línea de estudios interculturales de la Universidad de Antioquia. Magíster en Salud Mental y Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad Nacional de Salud Pública e integrante del comité de carrera del pregrado en Pedagogía en Ruralidad y Paz de la Universidad de Antioquia. Coordinadora de la Maestría en Salud Mental de la Universidad de Antioquia. Investigadora del Grupo de Salud Mental GISAME en la línea de Salud Mental Colectiva e Intercultural. En sus investigaciones ha abordado temas alrededor de la construcción colectiva del cuidado en comunidades negras y en organizaciones sociales rurales, el fortalecimiento de la identidad cultural para la construcción de salud mental y la educación popular en salud mental en comunidades rurales

Silvia Redón Pantoja. Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Licenciada en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Educación por la Universidad

de Cádiz-España. En Investigación se ha adjudicado diversos proyectos de concurso público a nivel nacional (ANID-FONDECYT y FONIDE). Colaboradora en proyectos Internacionales y autora de libros, capítulos y artículos científicos en temas de ciudadanía, democracia y educación.

Gabriela Piña Ahumada. (Universidad Mayor) PhD en antropología social por la London School of Economics and Political Sciences. Es profesora asistente de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor de Chile e investigadora del Núcleo Milenio para la Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRA-CE) y del Instituto Milenio para la Investigación en Violencia y Democracia (VioDemos). Sus temas de investigación se centran en infancia, ciudadanía, participación y diversidad cultural.

Noelia Enriz. (UBA-UNSAM-CONICET) Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con mención en Antropología Socio-cultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la dirección del Centro de Estudios Socio-territoriales de Identidad y Ambiente (Universidad Nacional de San Martín) y como profesora Adjunta interina del Departamento de Antropología en el Seminario de Anual de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Desde 2003 desarrolla investigaciones etnográficas con comunidades guaraníes en el noreste de Argentina, centradas en los procesos de formación de las infancias indígenas en diversos ámbitos, entre ellos el comunitario, familiar, escolar, religioso y de pares. Su trabajo aborda especialmente las relaciones entre educación, cultura e desigualdad, así como las formas en que las comunidades indígenas configuran y transmiten saberes en contextos contemporáneos. Ha publicado artículos en revistas académicas de acceso abierto y participa en proyectos de investigación vincu-

lados a la educación intercultural bilingüe y las políticas públicas dirigidas a pueblos indígenas.

Mariana García Palacios. Profesora, Licenciada y Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, y Magíster en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA, UBA), donde se desempeña como Editora Adjunta de la revista *Cuadernos de Antropología Social*. Es Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias Antropológicas (UBA) en las materias “Teorías de la Subjetividad” y “Antropología y Conocimiento”. Ha integrado, dirigido y codirigido diversos proyectos de investigación y extensión, referidos a niñez, construcción de conocimiento social y religioso, y EIB en el NEA. Es una de las fundadoras del GT CLACSO “Educación e Interculturalidad”. Actualmente, es Becaria de la Fundación Alexander von Humboldt, con el proyecto “Knowledge, affect and formative experiences of children in intercultural and inter-religious contexts. An anthropological approach in dialogue with psychology”.

Ana Carolina Hecht. Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora Adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a Educación Intercultural Bilingüe en la región Noreste de Argentina. Es una de las fundadoras del GT

de CLACSO Educación e Interculturalidad y preside la Red FEIAL (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina). Su línea de investigación se vincula a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

Joao Gabriel Rodrigues Almeida. Investigador Postdoctoral ECOSUR. Doctor en Comunicación, con maestría en Humanidades Digitales y formación en Letras y Literatura. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), donde integra la Coordinación Colegiada del Grupo de Investigación en Zonas Cafetaleras (GIEZCA). Es autor de *Dejar de Hacer Universidad y Contagio Cyborg: ¿Qué queda a la educación crítica en un mundo digital?*, donde problematiza las transformaciones contemporáneas de la educación y la producción de conocimiento.

Su trabajo articula investigación académica y práctica territorial en Chiapas, acompañando procesos comunitarios en contextos agroforestales, particularmente en cafetales de sombra. Desde un enfoque situado, vincula agroforestería, psicología social de la praxis y pensamiento relacional, poniendo énfasis en el aprendizaje encarnado y la agencia colectiva.

Ha participado en procesos organizativos en Brasil y Colombia, así como en redes como Ecoversidades, contribuyendo a debates sobre educación, territorio y justicia epistemológica en América Latina.

Lorena Soto. Doctora en Ciencias por la UNAM, maestra en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales Renovables por CATIE, Costa Rica, con mención honorífica, y bióloga de formación. Su trayectoria se ha centrado en la agroforestería comunitaria, los sistemas agroforestales, el café con sombra y biodiversidad asociada, los servicios ecosistémicos y el carbono en sistemas productivos diversificados. Ha desarrollado proyectos sobre sistemas

agroforestales y servicios ambientales, estufas ahorradoras de leña y evaluación de sistemas agroforestales en la Lacandona, así como investigaciones sobre acahuales mejorados, maíz con árboles y alternativas a la roza-tumba-quema. Obtuvo el primer lugar a la mejor tesis de Doctorado en Botánica en 2001 y el Premio al Desarrollo Institucional de ECOSUR en 2003. Es integrante de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Ha sido jefa del Departamento de Agroecología y directora del Área de Sistemas de Producción Alternativos.

Jorge Soto Cárcamo. Sociólogo de la Universidad de La Frontera, Master en Investigación en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, Doctor (c) en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente realiza actividades de investigación y docencia en la Universidad de Los Lagos. Su trabajo se ha desarrollado en temáticas de educación e interculturalidad, inclusión educativa y equidad en educación superior.

Silvia Castillo Sánchez. Mapuchegeen. Profesora de Castellano y Licenciada en Educación (UMCE), Magíster en Lingüística (Universidad de Chile) y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente, académica e investigadora asociada del Departamento de Educación y directora de la Dirección de Pueblos Originarios, Universidad de Los Lagos. Participa en la Red de Interculturalidad de Instituciones de Educación Superior (RIIES) y es investigadora principal del Núcleo Milenio MIRAS sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en Educación Escolar. Interculturalidad, Didáctica de las lenguas, Formación docente y Justicia social constituyen sus focos de interés personal, académico, científico y profesional.

María del Carmen Maldonado Mamani. Psicóloga por la Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología Educacional por la

Universidad de Chile y doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Académica de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Playa Ancha y mujer perteneciente al pueblo aymara, su trabajo articula la educación intercultural con el fortalecimiento de saberes ancestrales en el territorio. Sus líneas de investigación se centran en la transversalización del género y la innovación curricular desde una perspectiva interseccional en educación superior. Actualmente, su proyecto doctoral profundiza en la descolonización de la academia mediante narrativas de mujeres indígenas, afrodescendientes y feministas decoloniales. A través de este conocimiento situado, su labor busca visibilizar las tensiones de la colonialidad del poder, aportando a la justicia epistémica y a la construcción de espacios universitarios que reconozcan y dialoguen con las realidades del Sur Global.

Carlos Miranda Carvajal. Académico del pueblo Lickanantay, Doctor en Psicología (PUCV-Chile), Profesor de Educación General Básica con mención en Educación Rural y Magíster en Evaluación Educacional (UPLA-Chile). Actualmente ejerce como investigador responsable del proyecto “Educación intercultural y revitalización lingüística: percepciones de familias indígenas rurales de la Región de Valparaíso”, financiado en el marco del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales UPA 24991 del Ministerio de Educación, a través de la Universidad de Playa Ancha, Chile, es parte del GT Pueblos Indígenas; diálogos y disputas Epistémico-Territoriales, CLACSO. Se desempeña como docente a nivel de pre y postgrado a nivel nacional e internacional, destacando su participación en la Cátedra Indígena de la UChile Indígena, Universidad de Chile y los procesos de tutoría y lectura de tesis de postgrado en la Maestría en Educación Rural Centroamericana, programa impartido por el CIDE - DER de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Nelly Moya Uribe. Psicóloga por la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Actualmente se desempeña como coordinadora de mesas de incidencia en políticas públicas para Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Ha colaborado en investigaciones con enfoque decolonial, feminismos interseccionales y grupos históricamente excluidos.

Nasalia Caniulao-Almonacid. Estudiante Doctorado en Educación Consorciado. Universidad de Playa Ancha. Magíster en comprensión lectora y gestión de textos. Licenciada en educación, titulada en Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. Su línea de investigación se centra en los desafíos educativos interculturales en contextos chilenos, principalmente en reconocer cómo se construyen los discursos en la educación y su impacto sociocultural. Su principal eje de estudio actualmente es la narrativa del pueblo mapuche en textos escolares.

Frank Honores Barrios. Estudiante de Doctorado en Educación Consorciado, sede Universidad de Antofagasta. Magíster en Liderazgo y Gestión para la Calidad y Equidad en Educación. Máster en Docencia para Profesorado Universitario, por la Universidad de Barcelona. Profesor de Lenguaje y Comunicación, y Licenciado en Educación, por la Universidad de Antofagasta. Actualmente, se desempeña como académico del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta. Sus áreas de interés se vinculan a la alfabetización académica, la didáctica de la lengua y la literatura, y la formación inicial docente. Su tesis doctoral indaga en el subproceso de planificación textual en escritores novatos y experimentados de una comunidad académico-disciplinar.

Stefhanie Galleguillos Toro. Estudiante de Doctorado Consorciado en Educación Universidad de Antofagasta. Profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Magíster en Educa-

ción: *Práctica Reflexiva en Contextos Diversos* por la Universidad de Antofagasta. En la actualidad, es docente y coordinadora de prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Antofagasta. Sus líneas de interés se vinculan a la formación inicial docente en el campo de la Educación Física, competencias docentes interculturales y evaluación formativa y compartida. Es Tesista doctoral en el marco del proyecto FONDECYT N° 1241373, titulado: “Impacto de la ‘Política Nacional de Estudiantes Extranjeros’ y las ‘Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros’ sobre la formación del profesorado de Educación Física en la Macrozona sur de Chile”.

Catalina Marín Lacazette. Profesora de Inglés para Educación Básica y Media por la Universidad Católica del Norte. Postitulada en estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje. Diplomada en Docencia en Educación Superior y en Educación, Creatividad e Innovación. Magister en Educación: prácticas reflexivas en contextos diversos. Actualmente, estudiante de Doctorado Consorciado en Educación Universidad de Antofagasta y académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta. Tesista del proyecto FONDECYT N° 11250748, nombre “Ciudadanía desde el Privilegio: ¿Qué tipo de ciudadano se forma en los colegios de élite chilenos?”

Luis Carlos Naranjo Ospina. Candidato a Doctor en Educación en la línea de Estudios Interculturales de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Licenciado en Educación: Artes Plásticas por la misma universidad. Se desempeña como docente de cátedra en las facultades de Artes y Educación, y es miembro del grupo de investigación Diverser (Universidad de Antioquia). Asimismo, es docente del área de Educación Artística y Cultural en los niveles de educación básica y media en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (CEFA), en Medellín, Co-

lombia. Sus intereses investigativos se centran en la investigación narrativa y la investigación-creación, particularmente en su articulación con la pedagogía, la educación artística y la interculturalidad crítica.

Educación, política e interculturalidad

Construyendo nuevos horizontes desde América Latina

El presente volumen es uno de los primeros resultados de la constitución de la Red Latinoamericana de Educación, Política e Interculturalidad, la cual emerge como una respuesta académica que busca articular esfuerzos entre el programa de Doctorado en Educación Consorciado de la Universidad de Playa Ancha, Universidad de Los Lagos y Universidad de Antofagasta (Chile), con tres grupos de trabajo relacionados con el campo de la educación, los cuales se encuentran constituidos al interior del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con el objetivo de generar diálogos que permitan construir conocimiento científico, pertinente y situado en el marco de la triada Educación, Política e Interculturalidad. A partir de ello, nos propusimos convocar a un amplio conjunto de voces que se encuentran estudiando diversos problemas, asociados a la triada que nos convoca, desde diversos lugares en América Latina, que nos permitan constituir o visualizar, nuevos horizontes para abordar, de forma coral, los diversos conflictos o temas de investigación que terminan por dar forma a este volumen. El conjunto de trabajos que se presentan en este libro, dan cuenta de concepciones pedagógicas y educativas críticas, que impugnan los proyectos, sistemas, modelos y prácticas educativas atravesadas por las lógicas de poder del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Son textos que, retomando planteamientos teóricos y empíricos, abogan por una educación intercultural, descolonizadora, plurilingüe, dialógica, promotora y respetuosa de saberes comunitarios y ancestrales, plural y crítica. Es decir, son textos que se distancian de las concepciones educativas y pedagógicas marcadas por las lógicas objetivistas, neutrales, asépticas y tecnocráticas. Son capítulos que convergen en concepciones de la educación comprometidas con procesos de democratización, dignificación y justicia para aquellos sectores sociales que han sido históricamente excluidos y expoliados.



www.ariadnaediciones.cl

