PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN Nº 70

INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Desafíos de la academia frente a la diversidad

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN Nº 70

Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Sebastián Granda
Coordinadores

INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Desafíos de la academia frente a la diversidad

ABYA YALA

2026

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN Nº 70

INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA
Desafíos de la academia frente a la diversidad

© Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Sebastián Granda (*Coordinadores)*

1ra Edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad

© Editorial Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Quito-Ecuador
Teléfonos: (593 2) 2506267 / 3962899
e-mail: editorial@abyayala.ec
https://abyayala.org.ec

ISBN impreso UPS:	978-9942-52-093-7
ISBN digital UPS:	978-9942-52-094-4
ISBN impreso Abya-Yala:	978-9942-46-240-4
ISBN digital Abya-Yala:	978-9942-46-241-1
DOI:	https://doi.org/10.17163/abyaups.186
Imagen de portada:	Generada con ChatGPT
Edición, diseño, diagramación e impresión:	Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2026

Consejo Editorial
Revista Pueblos Indígenas y Educación

Ruth Moya
Luis Enrique López
Sebastián Granda
Fernando Garcés
José E. Juncosa
Milagros Aguirre A.

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio - Diciembre 2025 N° 70

CONTENIDO

Presentación 9
Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Sebastián Granda

Parte I
Miradas regionales

Los desafíos del racismo a las iniciativas y procesos de interculturalización de la Educación Superior en América Latina 21
Daniel Mato

Laboratorios del Buen Vivir: agencia comunitaria, descolonialidad y subversión epistémica en la educación superior 47
Luis Enrique López

Agrietar la UNI-versidad. Desafíos interculturales y decoloniales para la educación superior latinoamericana 99
Catherine Walsh

Interculturalizar la educación superior en América Latina. Desafíos de la academia frente a la diversidad 115
Tatiana Villegas

¿Qué significa interculturalizar? 123
Slendy J. Vargas-Moreno

Konesintli. El Niño Maíz 151
Jazmín Nallely Arguelles Santiago

Parte II
Experiencias locales

Apuntes críticos sobre la educación intercultural
en el nivel superior. Una lectura desde México 159
Cecilia Navia Antezana, Gabriela Czarny

El kichwa en la Universidad Politécnica Salesiana:
¿multiculturalismo lingüístico o plurilingüismo epistémico? 179
Fernando Garcés V., Soledad Guzmán V.

Educación propia e interculturalidad en el sur de México:
lenguas, currículum y pedagogías propias en el nivel superior 197
Jazmín Nallely Arguelles Santiago

La UNIBOL Guaraní: experiencias y desafíos de la educación superior
intercultural desde el pueblo guaraní y los pueblos indígenas
de tierras bajas 215
Marcia Mandepora Chundary

Interculturalizar la ciencia, la co-investigación comunitaria
en la gobernanza del agua desde la cosmovisión andina 237
Charles Cachipuendo, Sergio Pilataxi

Interculturalidad, investigación y vinculación
con las comunidades 265
Emma Candia Estrada

¿Para quién investigar? Interpelaciones y desafíos
de la investigación y vinculación con comunidades indígenas 285
Ángel Tipán Santillán

Voces y saberes locales: una mirada etnoeducativa al sector
"La Molienda" desde la vinculación social 295
Luis Fernando Cevallos Landi, Evelyn Rosalía Cevallos Landi,
Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua

Interculturalizar la vinculación con la sociedad.
Construcción de planes de vida desde la epistemología andina 321
Narcisa Requelme, Charles Cachipuendo

Preservación y acceso a las fuentes de investigación:
diversidad plurinacional y lingüística en catálogos
bibliográficos y archivísticos 343
Karina Paola Logroño Santillán

Presentación

Fernando Garcés
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
fgarces@ups.edu.ec

Soledad Guzmán
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
sguzman@ups.edu.ec

Sebastián Granda Merchán
Investigador externo de la Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
sgranda71@gmail.com

El presente número de la Revista Pueblos Indígenas y Educación recupera algunas de las ponencias presentadas en el *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*, organizado por la Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, en coordinación con la Red de Instituciones Universitarias Salesianas sobre Interculturalidad. El Seminario tuvo lugar en la ciudad de Quito, durante los días 22, 23 y 24 de abril de 2025.

La Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad nace en el 2023 con el propósito de dar respuesta a la apremiante situación de la población indígena que habita en contextos urbanos de América Latina, que vive y experimenta nuevos formatos de exclusión e inequidad y que, de manera simultánea, despliega diferentes procesos organizativos e iniciativas orientadas a construir ciudades inclusivas. En el marco de dicho horizonte, la Cátedra busca "Contribuir a la construcción de políticas públicas inclusivas que garanticen el cumplimiento de los derechos individuales y colectivos de la población indígena que habita en las ciudades, a través de la producción de conocimiento, procesos de formación y la creación de espacios de debate con actores de la sociedad civil y el Estado" (Universidad Politécnica Salesiana, 2026).

Como parte de las actividades planificadas para el cuatrienio 2023-2027, la Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad organizó el *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*, con el objetivo de convocar a diferentes actores de la región (académicos, líderes, gestores estatales, docentes y estudiantes) y realizar un balance crítico de los avances, dificultades y desafíos de los procesos de interculturalización de la educación superior en América Latina, considerando las tres funciones universitarias clave: docencia, investigación y vinculación con la colectividad; pero también el ámbito de la gestión administrativa.

Para el efecto, el Seminario priorizó cinco ejes temáticos que dieron cabida a diversas problemáticas —antiguas y nuevas— del campo educación superior e interculturalidad. Los ejes temáticos definidos fueron los siguientes: 1. educación superior intercultural como proyecto político; 2. acceso y permanencia de población indígena, afrodescendiente y migrante; 3. educación superior, currículo y pluralismo epistémico; 4. interculturalidad, investigación y vinculación con las comunidades; y, 5. estudiantes indígenas, afrodescendientes y migrantes en la ciudad y en la educación virtual.

En términos metodológicos, el Seminario se organizó a partir de conferencias magistrales, paneles de discusión y mesas de trabajo. Las conferencias magistrales tuvieron como finalidad central estimular la discusión de los tres días, a través del planteamiento de ideas fuerza sobre diferentes aristas de la problemática en América Latina, y estuvieron a cargo de cuatro académicos con un largo recorrido en el tema: Daniel Mato, Catherine Walsh, Luis Enrique López y Tatiana Villegas.

Los paneles de discusión, por su parte, fueron espacios de socialización de iniciativas emblemáticas impulsadas por pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países de la región, que permitieron visualizar con claridad las tendencias planteadas en los ejes temáticos priorizados, así como reflexionar sobre la particularidad, potencialidad y limitaciones del esfuerzo y trabajo realizado. En total, se desarrollaron cuatro paneles de discusión con los siguientes temas: 1. educación superior y mujeres indígenas; 2. educación propia en América Latina; 3. experiencias de educación superior desde los pueblos indígenas y

afrodescendientes; y, 4. balance y desafíos de la educación superior intercultural en América Latina; en los que participaron destacados académicos de diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes de la región: Elisa Loncón, Armando Muyolema, Anny Ocoró, Marcia Mandepora, Aurora Iza y Edison León.

Finalmente, las mesas de trabajo se organizaron a partir de las ponencias que llegaron fruto de la convocatoria realizada, y contribuyeron a reflexionar sobre experiencias universitarias puntuales de diferentes contextos y países, relacionadas con varias de las problemáticas vinculadas a los cinco ejes temáticos del Seminario.

El texto que tienen en sus manos recupera las cuatro conferencias magistrales presentadas en el seminario, dos ponencias presentadas en los paneles de discusión y nueve trabajos que se socializaron y discutieron en las mesas de trabajo. En conjunto, los artículos dan cuenta de los avances que se han dado en América Latina en materia de transversalización del enfoque intercultural en el mundo de la educación superior, pero también evidencian las dificultades vividas, así como los grandes desafíos que todavía tenemos como región.

Con fines expositivos, hemos organizado el texto en dos partes entrelazadas por un cuento escrito en lengua náhuatl. El primer apartado aglutina cinco textos: las ponencias de las cuatro conferencias magistrales y una de las ponencias presentadas en el panel de discusión de cierre del Seminario que, desde una perspectiva regional y multidisciplinaria, discuten los avances, problemas y desafíos de la educación superior intercultural.

El apartado inicia con el texto de Daniel Mato titulado *Los desafíos del racismo a las iniciativas y procesos de interculturalización de la Educación Superior en América Latina*, que ofrece un análisis interesante sobre la manera en que el racismo, entendido como una ideología y un régimen de poder, constriñe y obstaculiza los procesos de interculturalización de la educación superior en la región. Uno de los aportes más interesantes del autor consiste en la distinción de los diferentes factores que contribuyen a reproducir el racismo en la educación superior: estructurales, sistémicos e institucionales; distinción que permite no solo rebasar las limitaciones epistemológicas del

concepto de racismo estructural, sino también pensar en estrategias en diferentes niveles.

Luis Enrique López, en su artículo *Laboratorios del Buen Vivir: agencia comunitaria, descolonialidad y subversión epistémica en la educación superior*, analiza los fundamentos históricos, políticos y epistemológicos de la educación superior indígena autodeterminada, destacando su carácter contra hegemónico frente al modelo universitario convencional. A partir de la revisión de varias experiencias impulsadas en distintos países de la región, López argumenta que estas propuestas "(…) no solo amplían el acceso a la educación superior, sino que reconfiguran profundamente sus fines, contenidos y formas de producción de conocimiento, constituyéndose en vías para avanzar hacia el Buen Vivir y, por ende, a la construcción de sociedades más justas e interculturales".

A partir de la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, el texto de Catherine Walsh: *Agrietar la UNI-versidad. Desafíos interculturales y decoloniales para la educación superior latinoamericana*, despliega una crítica profunda a la UNI-versidad, en tanto que componente clave de las estructuras de poder e institución al servicio del proyecto, lógica y orden colonial-capitalista-heteropatriarcal. La autora aboga por trabajar en y con lo situado y agrietado, a saber, en y con "(…) las fisuras y grietas decoloniales e interculturales que existen dentro, fuera y a pesar de la UNI-versidad, su institucionalidad sistémica y sus matrices del poder".

El cuarto artículo de este apartado recupera de manera textual la ponencia presentada por la Dra. Tatiana Villegas, Representante de la UNESCO en Ecuador. El texto ofrece una discusión interesante sobre el racismo, en tanto fenómeno multidimensional, y sobre las diferentes estrategias que deberían ser consideradas para confrontarlo. Enfatiza en el trabajo que UNESCO ha venido desarrollando para enfrentar el racismo y la discriminación a nivel mundial, e invita a "(…) recuperar el hilo republicano universalista del antirracismo, entendido como alternativa humanista al multiculturalismo y a la asimilación", lo que significa, como asegura Achille Mbembe, "un universalismo reparador, una idea de lo común tomada como 'palabra-llave', como

un principio definido por la negativa: «La raza es la negación de la idea de lo común»".

El apartado se cierra con el texto *¿Qué significa interculturalizar?* de Slendy Vargas. A partir del análisis de las ponencias y debates que tuvieron lugar durante los tres días del Seminario, el texto propone una lectura crítica y propositiva sobre el significado e implicaciones de interculturalizar el campo de la educación superior en la actualidad. La autora parte de la hipótesis de que "(...) la interculturalidad debe entenderse no como un paquete de condiciones de inclusión, o que esta sea simplemente agrupar, colocar y combinar a unos con otros, sino como un proceso de re-conocimiento en doble vía, consciente y acordado sobre qué es la diversidad y cómo entenderla".

Con el objetivo de mantener la tradición de la revista, de contar al menos con un texto escrito en una de las lenguas indígenas de la región, se incluye antes del segundo apartado un cuento en náhuatl, escrito por Jazmín Nallely Arguelles Santiago. El cuento se titula *Konesintli* y narra el nacimiento del Niño Maíz en la comunidad de Copaltitla, al pie de la Sierra de Otontepec.

El segundo apartado está conformado por un total de diez artículos que sistematizan y discuten, desde una perspectiva crítica, iniciativas y experiencias puntuales de transversalización de la perspectiva intercultural, en diferentes contextos y países.

El apartado inicia con el texto *Apuntes críticos sobre la educación intercultural en el nivel superior. Una lectura desde México*, de Cecilia Navia Antezana y Gabriela Czarny. Con base en la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de México; las autoras analizan la interculturalidad en la educación superior y su articulación con algunas perspectivas que actualizan y problematizan el racismo y la búsqueda por propuestas antirracistas. Las autoras evidencian, entre otros aspectos, que "(…) la interculturalidad que se incorpora en la vida institucional de la universidad, no siempre logra romper la dimensión funcional que caracteriza los enfoques de las políticas públicas".

Fernando Garcés y Soledad Guzmán, en su artículo *El kichwa en la Universidad Politécnica Salesiana: ¿multiculturalismo lingüís-*

tico o plurilingüismo epistémico?, realizan un aporte fundamental a la reflexión sobre la interculturalidad en la educación superior al cuestionar el carácter colonial y monocultural de las universidades convencionales proponiendo, en su lugar, una transformación linguo-epistémica. Destacan que la educación superior debe trascender la simple inclusión de estudiantes indígenas para avanzar hacia una refundación epistémica, donde los saberes y lenguas originarias no sean solo objetos de estudio, sino que el uso de la lengua originaria permita el desarrollo de los conocimientos propios, desde la propia lógica de dicha lengua.

El proceso de consolidación de la educación superior comunitaria en el sureste de México es presentado y discutido por Nayelly Arguelles en su artículo *Educación propia e interculturalidad en el sur de México: lenguas, currículum y pedagogías propias en el nivel superior.* A partir del estudio de la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Unixhidza), la autora destaca cómo ambas instituciones implementan currículos interculturales que priorizan las lenguas originarias, como el ayuuk y el zapoteco, frente a los modelos educativos tradicionales condicionados por el contexto capitalista y eurocéntrico. Mediante un enfoque etnográfico rescata la agencia juvenil y la lealtad lingüística de los estudiantes, quienes ven en la formación profesional una herramienta para la autonomía de sus pueblos. La autora propone que estos proyectos representan una resistencia cultural que busca revertir el desplazamiento lingüístico y fortalecer la identidad étnica en sus propios territorios.

El artículo de Marcia Mandepora titulado *La UNIBOL Guaraní: experiencias y desafíos de interculturación de la educación superior desde el pueblo guaraní y los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia*, analiza la trayectoria y desafíos de la UNIBOL Guaraní de Bolivia. La autora evidencia cómo, desde sus inicios, la institución fue concebida como una experiencia de educación superior descolonizadora, que apostó por la integración de los saberes ancestrales con el conocimiento científico y la participación activa de las comunidades, a través de la Junta Comunitaria. Evidencia, también, cómo las reformas legales

posteriores terminaron centralizando el control de la universidad en el Ministerio de Educación, eliminando la Junta Comunitaria y desplazando a los sabios locales de la enseñanza. La autora concluye afirmando que es imperativo que las organizaciones indígenas recuperen su protagonismo político para evitar que la interculturalidad se reduzca a un simple discurso institucional sin impacto real.

Charles Cachipuendo y Sergio Pilataxi, en su texto *Interculturalizar la ciencia, la co-investigación comunitaria en la gobernanza del agua desde la cosmovisión andina*, apuntan a "(…) construir un modelo de gestión comunitaria del agua en los Andes ecuatorianos mediante procesos de co-investigación basados en el diálogo de saberes entre académicos y comunidades indígenas, particularmente el pueblo Kayambi". Los autores evidencian que la participación directa de las comunidades contribuye no solo a transformar el conocimiento académico y a fortalecer la soberanía hídrica, sino también a generar políticas públicas más inclusivas y contextualizadas.

El artículo de Emma Candia Estrada: *Interculturalidad, investigación y vinculación con las comunidades*, se centra en la experiencia de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), en la Comunidad de Laguna Seca. Uno de los aportes centrales del artículo es la visión crítica sobre la educación superior, al proponer un modelo de investigación-acción participativa que, por un lado, rompa con la figura del investigador externo y, por otro, posicione al estudiante indígena como un agente de cambio en su propio territorio. Se reflexiona sobre la interculturalidad no en tanto concepto teórico, sino como una corresponsabilidad práctica entre la academia, la escuela y las autoridades comunitarias, recalcando que la formación universitaria debe trascender las aulas para incidir en la revitalización lingüística del mè'phàà.

Ángel Tipán, en su artículo *¿Para quién investigar? Interpelaciones y desafíos de la investigación y vinculación con comunidades indígenas*, se pregunta por el propósito de la investigación. Plantea la importancia de pensar desde dónde y con quién se investiga como formas de responder a desafíos políticos, éticos y civilizatorios. La investigación en la educación superior debe apuntar al trabajo con-

junto con las comunidades a fin de fortalecer la identidad, revitalizar las lenguas indígenas, recuperar la memoria y recuperar el sentido comunitario con la madre tierra, entre los humanos y con los ancestros. En tal sentido, el autor propone trabajar en la sistematización de las prácticas cotidianas de las comunidades a fin de recuperar los saberes y la producción de conocimientos desde tales prácticas.

Luis Fernando Cevallos, Evelyn Rosalía Cevallos y Fausto Quichimbo, en su texto *Voces y saberes locales: una mirada etnoeducativa al sector "La Molienda" desde la vinculación social*, aportan a la reflexión sobre la educación superior desde la interculturalidad crítica. Los autores cuestionan el modelo de la universidad convencional como un espacio que históricamente ha excluido o subestimado los saberes ancestrales bajo una lógica colonial, y destacan que la interculturalidad en la educación superior no debe ser vista solo como una simple inclusión de estudiantes indígenas, sino como una reconstitución de los sistemas de conocimiento que permita un diálogo de saberes en igualdad de condiciones. El texto subraya la importancia de vincular la academia con la comunidad y la naturaleza, proponiendo que la educación sea un proceso de formación integral que fortalezca la identidad cultural y la autonomía de los pueblos, transformando las instituciones en espacios de emancipación epistémica y justicia social.

El artículo *Interculturalizar la vinculación con la sociedad. Construcción de Planes de vida desde la epistemología andina*, de Narcisa Requelme y Charles Cachipuendo, aporta a la reflexión sobre la interculturalidad en la educación superior al proponer una pedagogía de la reciprocidad que rompa con las estructuras jerárquicas del conocimiento académico tradicional. Los autores destacan que la universidad debe dejar de ser un espacio de mera transmisión de contenidos occidentales para convertirse en un escenario de verdadero diálogo de saberes, donde los conocimientos de los pueblos originarios sean reconocidos como ciencia y no solo como folklore. Enfatizan que la verdadera interculturalidad en el nivel superior implica una transformación institucional y curricular que garantice que los estudiantes indígenas no solo accedan al sistema, sino que encuentren en él un

espacio de reafirmación de su identidad y de vinculación directa con las necesidades de sus comunidades.

Finalmente, en el artículo *Preservación y acceso a las fuentes de investigación en los diferentes soportes: reflexiones sobre la diversidad plurinacional y lingüística en los catálogos bibliográficos y archivísticos*, Karina Logroño da cuenta del aporte de la academia en la visibilización, conservación y preservación de fuentes de investigación y material bibliográfico que da cuenta de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas. La autora ofrece un listado de las principales organizaciones e instituciones que contienen importantes acervos documentales y bibliográficos para el análisis y reflexión de diferentes hechos, luchas y procesos interculturales. De igual manera, enlista bibliotecas y fondos de tradición oral existentes en el país que contribuyen a problematizar el conocimiento de las lenguas coloniales y hegemónicas.

Esperamos que este número de la Revista Pueblos Indígenas y Educación ofrezca los insumos teóricos y metodológicos necesarios no solo para profundizar en el análisis y comprensión de los factores que, desde diferentes niveles, constriñen los procesos de interculturalización en nuestras instituciones de educación superior; sino también para enriquecer la caja de herramientas que utilizamos en el día a día para diseñar e implementar estrategias orientadas a construir universidades verdaderamente interculturales.

Referencia bibliográfica

Universidad Politécnica Salesiana. (2026). *Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad*. https://catedraunescoindigenasciudad.org/

Parte I

Miradas regionales

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.1

Los desafíos del racismo a las iniciativas y procesos de interculturalización de la Educación Superior en América Latina

Daniel Mato
Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina UNTREF - CONICET
dmato@untref.edu.ar

La idea de interculturalizar la Educación Superior ha venido ganando interés en América Latina especialmente a partir de 1997, cuando se llevó a cabo el "Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines" organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College, de Canadá y la Universidad de la Paz, de Costa Rica, que tuvo lugar en la sede de esta última. A esta reunión le siguió otra realizada en 1999 en Bilwi, Nicaragua, en una de las sedes de la URACCAN. Posteriormente, entre 2002 y 2007, se realizaron otras cinco reuniones en diversas localidades en Guatemala, México, Bolivia y Brasil, cada una de las cuales fue coorganizada por diversos esquemas de colaboración en los que participaron dos "universidades convencionales"[1] (el Programa Universitario México Nación Multicultural de la

1 Utilizo indistintamente los adjetivos "convencional" y "monocultural" para nombrar a los tipos predominantes de universidades cuya misión, diseño institucional, o currículo, no consideran los derechos o demandas de organizaciones o comunidades de pueblos indígenas o de afrodescendientes. La idea de Interculturalizar la educación superior también ha sido aplicada en el diseño institucional de las llamadas "universidades interculturales", las cuales han sido creadas por algunos estados en respuesta a demandas de organizaciones indígenas o afrodescendientes, aunque estas últimas solo tienen funciones consultivas en ellas. Por otra parte, empleo los

Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Católica Dom Bosco, de Mato Grosso do Sul, Brasil), dos organismos gubernamentales (la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia), un programa de acción afirmativa financiado por la Fundación Ford (Trilhas de Conhecimentos, basado en la Universidad Federal de Río de Janeiro, aunque de alcance nacional), un programa intergubernamental (el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos) y un instituto de un organismo internacional (el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO-IESALC). Estas reuniones contaron con la participación de representantes de las instituciones mencionadas, así como con la de representantes de algunas organizaciones de pueblos indígenas y de más de treinta instituciones de educación superior (IES) de diez países latinoamericanos, incluyendo entre ellas tanto universidades convencionales, como interculturales e indígenas o propias, algunas de estas últimas por entonces aún en proceso de construcción (Mato, coord. 2008, pp. 39-40).

Reconociendo la creciente importancia de estas iniciativas, en 2007, UNESCO-IESALC estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, con el objetivo de realizar estudios sobre esta temática que permitieran comprender mejor sus características y servir de base para formular recomendaciones a ser sometidas a consideración de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, a realizarse en Cartagena de Indias en 2008 (CRES, 2008). El equipo a cargo de realizar estos estudios estuvo constituido por cuarenta y siete colegas de once países latinoamericanos, todos ellos protagonistas en experiencias de trabajo en el campo de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afro-

adjetivos "propia", "indígena", o "afrodescendiente", según los casos específicos, para identificar aquellas universidades que han sido creadas y son gestionadas por organizaciones o referentes de dichos pueblos.

descendientes, y buena parte de ellos integrantes de dichos pueblos. Por entonces este equipo logró constatar la existencia de más de cien experiencias en curso en este campo y analizar treinta y seis de ellas; esto da una idea de cómo venía creciendo este campo.

La investigación y recomendaciones elaboradas por este equipo fueron presentadas ante la CRES 2008 (Mato, coord., 2008) y dos de ellas fueron incorporadas en la Declaración Final de dicha reunión. En breve síntesis, estas recomendaciones indicaban que no era suficiente con asegurar el acceso de estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación superior, sino que era necesario transformar a las IES e incorporar en sus currículos las cosmovisiones, lenguas y conocimientos de dichos pueblos (CRES, 2008).

Significativamente, desde entonces, estas recomendaciones fueron adoptadas por un número creciente de equipos de trabajo de universidades y de organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes que las han utilizado como base para sus reclamos y propuestas a universidades y autoridades educativas de varios países de la región. Además, estas recomendaciones fueron retomadas por la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Córdoba en 2018 (CRES, 2018), en cuyo marco fueron ampliadas (CRES, 2018). Posteriormente fueron ratificadas y ampliadas por la CRES+5, realizada en 2024, en Brasilia, con el propósito de dar seguimiento a las recomendaciones de la CRES 2018 (CRES+5, 2024). No obstante, estos avances, la puesta en práctica de estas recomendaciones ha sido, y continúa siendo, un proceso complejo atravesado por diferencias de interpretaciones y tensiones marcadas por la vigencia del racismo que, en tanto ideología y régimen de poder, continúa afectando a las sociedades latinoamericanas en la actualidad (de Deus *et al*., 2024; Mato, coord., 2018).

Interculturalizar la Educación Superior: derechos, propuestas, diferencias y desafíos

El creciente interés en la idea de interculturalizar la Educación Superior no ha sido únicamente consecuencia de las iniciativas y re-

uniones antes mencionadas. Los avances logrados en este campo han estado asociados a la necesidad de responder a las luchas, demandas y propuestas de organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes por asegurar el ejercicio de sus derechos educativos. Estos derechos han sido establecidos en algunos instrumentos internacionales y posteriormente incorporados en las constituciones nacionales de casi todos los países de la región. A efectos del presente análisis, resulta conveniente reseñar brevemente el contenido de los artículos más relevantes de dichos instrumentos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada, en 1948, por la Asamblea General, en su artículo 26 reconoció que la educación es un derecho humano universal (ONU, 1948).

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1965, sentó bases para la puesta en práctica de iniciativas que asegurarán el ejercicio de los derechos humanos a todos los seres humanos sin distingos de "raza, color, linaje u origen nacional o étnico". Concretamente, el artículo 1 de esta convención establece que la expresión "discriminación racial" denota toda distinción basada en referentes de "raza, color, linaje u origen nacional o étnico" que tenga por objeto o resultado "anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública". Adicionalmente, especifica que "no se considerarán como medidas de discriminación racial" aquellas que se adopten "con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos" con el propósito de "garantizarles en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales" (ONU, 1965). Adicionalmente, el artículo 2 indica la necesidad de que los Estados tomen medidas especiales para asegurar que "ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos" con el propósito de "garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales" (ONU, 1965).

Adoptado en 1989 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ha sido hasta 2007, el instrumento que de manera más explícita ha reconocido los derechos educativos de los pueblos indígenas. Así, su artículo 26 especifica que a los miembros de los pueblos indígenas se les deberá garantizar "la posibilidad de adquirir una *educación a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional" (itálicas añadidas, D.M.). En tanto, el artículo 27 establece que "los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones", a condición que estas "satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos" y, además, indica que con tal fin "deberán facilitárseles recursos apropiados" (OIT, 2014). Además, el artículo 31 estipula que se deberá asegurar que los libros y demás material didáctico "ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas" de estos pueblos (OIT, 2014).

Aprobada en 2007, en sesión plenaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, además de ratificar que los derechos humanos establecidos en los instrumentos de esta organización antes mencionados son plenamente aplicables a los pueblos indígenas, en su artículo 14, establece:

> 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
>
> 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. (ONU, 2007)

Adicionalmente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en sesión plenaria de la Organización de Estados Americanos (OEA), en 2016, en su artículo V establece:

> Los pueblos y las personas indígenas tienen derecho al goce pleno de derecho de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Carta de la Organización de los Estados Americanos y en el derecho internacional de los derechos humanos. (OEA, 2016)

En tanto en el numeral 3 del artículo XII dictamina:

> Los Pueblos Indígenas tienen derecho a que se reconozcan y respeten todas sus formas de vida, cosmovisiones, espiritualidad, usos y costumbres, normas y tradiciones, formas de organización social, económica y política, formas de transmisión del conocimiento, instituciones, prácticas, creencias, valores, indumentaria y lenguas, reconociendo su interrelación, tal como se establece en esta Declaración. (OEA, 2016)

Además, el artículo XV, entre otros mandatos, establece:

> 1. Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a *todos los niveles y formas de educación*, sin discriminación. [itálicas añadidas, D.M.]
>
> 2. Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas.
>
> 3. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (OEA, 2016)

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal establecido en los instrumentos de la ONU antes mencionados, ha servido de sustento para que las conferencias regionales de educación superior insistieran en que "la educación superior es un derecho humano universal y un bien público y social, que es responsabilidad de los Estados garantizar". Ha sido en el marco de este principio y con base en los estudios específicamente realizados (Mato, 2008), que la Declaración Final de la CRES 2008 acogió las recomendaciones respecto de educación

superior y pueblos indígenas y afrodescendientes antes referidas en este texto. De manera análoga, la Declaración de la CRES 2018 ratificó esas recomendaciones, pero, además, con base en los estudios especialmente realizados para esta conferencia por un equipo de catorce especialistas de once países, añadió otras que documentaron el papel del racismo en tanto obstáculo para interculturalizar la educación superior (Mato, 2018). El relevamiento de información realizado para la CRES +5 mostró que el racismo no solo obstaculiza la interculturalización de las universidades convencionales, sino también que los estados reconozcan la labor de las universidades creadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes en varios países de la región y provean los recursos necesarios para su consolidación y fortalecimiento (De Deus *et al.,* 2024).

Dichos estudios, así como otras investigaciones en la materia, muestran que no existe una única forma de entender la idea y propuestas de interculturización de la educación superior, ni, mucho menos de ponerla en práctica. Las diferencias en su interpretación son especialmente significativas entre gobiernos, organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes y diversos sectores universitarios. Por un lado, las organizaciones de estos pueblos, amparadas en lo establecido en los instrumentos internacionales antes mencionados, reclaman el derecho a que las universidades y otras IES creadas por ellas mismas sean oficialmente reconocidas por los Estados y, en consecuencia, dotadas de los recursos necesarios. No obstante, hasta el presente, las universidades indígenas reconocidas por los estados de los países en que están establecidas son muy escasas. Por otro lado, algunos gobiernos han creado "universidades interculturales" en las cuales las organizaciones o referentes de dichos pueblos, como máximo, juegan papeles consultivos, pero no decisorios. En tanto, por otra parte, un número creciente de "universidades convencionales" se ha dado a la tarea de transversalizar o incorporar al currículo lenguas, conocimientos y saberes de estos pueblos, o bien han creado programas interculturales a su interior, pero, como lo ilustran los estudios antes mencionados, en la mayoría de los casos el alcance de estas iniciativas suele ser escaso (De Deus *et al.,* 2024; Mato, 2008 y 2018).

Las "universidades interculturales" creadas por los estados frecuentemente son criticadas por organizaciones y voceros de pueblos indígenas y afrodescendientes. Critican que la concepción de interculturalidad que las orienta es eurocéntrica y que, con frecuencia, no distingue adecuadamente la diversidad de pueblos indígenas y afrodescendientes existentes. Por el contrario, tiende a homogenizarlos y, una vez homogeneizados, los contrapone de manera binaria a la cultura eurocéntrica moderna, la cual continúa ejerciendo un carácter hegemónico en las sociedades de América Latina y es promovida por los Estados como modelo dominante para sus pueblos.

También suelen criticar que estas universidades han sido creadas solo para educar a personas de pueblos indígenas y afrodescendientes, y no a toda la población, como si los únicos que necesitaran educación intercultural fueran los pueblos indígenas. Añaden que en estas universidades las comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes a lo sumo tienen roles consultivos, pero no decisorios, en el diseño, gestión y gobierno de estas instituciones.

Adicionalmente, critican que en estas universidades como máximo se ofrecen cursos de lenguas indígenas, pero estas no suelen utilizarse en el dictado de clases, ni en la producción de investigaciones, y que, además, en la mayoría de los casos, tampoco pueden utilizarse en exámenes o en la elaboración de trabajos finales o de graduación. También suelen criticar que en las universidades llamadas interculturales los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes suelen "enseñarse" separados de las visiones de mundo de los que forman parte. Sostienen que, de este modo, se proyecta sobre ellos visiones de que los procesos de aprendizaje y de producción de conocimientos serían análogos a los propios de las disciplinas académicas.

En las "universidades interculturales" creadas por los estados, así como en algunas universidades "convencionales", vienen desarrollándose diversos tipos de iniciativas de "pedagogización" y/o de "curricularización" de los saberes de los pueblos indígenas. Muchas de estas iniciativas suelen tropezar con diversos tipos de obstáculos en las normas y prácticas propias de universidades en cuestión, así

como en las normas y prácticas de las agencias de aseguramiento de la calidad y de acreditación de la Educación Superior.

No obstante, rara vez se visualiza que estos obstáculos son de cuño racista. El racismo es el problema de fondo con el cual estas iniciativas de interculturalización deben lidiar. En tanto no se identifiquen los mecanismos concretos mediante los cuales el racismo es naturalizado y reproducido en la Educación Superior resulta imposible combatirlos y avanzar hacia su erradicación en todas las universidades y sistemas de Educación Superior. Por estos motivos las reflexiones, diseño y puesta en práctica de las experiencias de interculturalización se deben enmarcar en el análisis de las múltiples formas en que el racismo afecta a la educación superior.

Racismo y Educación Superior

En la especie humana no existen razas. El racismo es una ideología que clasifica a los seres humanos en supuestas "razas", establece jerarquías de superioridad entre ellas y sirve de base a regímenes de poder. Como ideología y régimen de poder, el racismo es constitutivo del mundo moderno y una causa fundamental de las inequidades y desigualdades en las sociedades contemporáneas (Almeida, 2019; Gall *et al.,* 2022; González, 2003; Graves Jr., 2002; Mbembe, 2016). En América Latina, el racismo no desapareció tras las independencias del siglo XIX. Por el contrario, sigue vigente y afecta principalmente a pueblos indígenas y afrodescendientes en los ámbitos social, económico y político. Se expresa en discursos hegemónicos que los presentan como "inferiores", legitimando la discriminación, vulnerando sus derechos y restringiendo su acceso a servicios básicos, incluyendo oportunidades educativas (Bello y Rangel, 2000; CEPAL, 2006; Gall *et al.,* 2022; Hopenhayn *et al.,* 2006; París Pombo, 2002; Pineda, 2018; Reding, 2007; Van Dijk, 2007).

A lo largo de la historia, los sistemas e instituciones de Educación Superior han jugado principalmente dos tipos de papeles en la naturalización y reproducción del racismo. Por un lado, han dificultado el acceso de personas indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior y

además han menoscabado la calidad y el éxito de las trayectorias de aquellas personas de estos pueblos que —aún pese a las dificultades interpuestas— lograron acceder a ella. Algunos factores son decisivos en este sentido. Entre ellos, cabe destacar: la lejanía de los centros educativos respecto de la localización de la mayoría de sus comunidades, las barreras económicas, el carácter monolingüe de sus actividades, la existencia de prácticas discriminatorias al interior de las instituciones y la ausencia o insuficiencia de programas de acción afirmativa.

Por otra parte, los planes de estudio de casi todas las carreras omiten las visiones de mundo, historias, lenguas, sistemas de conocimientos y modalidades de aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ello, la Educación Superior continúa formando profesionales monoculturales en todos los campos del saber, quienes toman decisiones para sociedades socio-culturalmente complejas, con base en conocimientos y prejuicios monoculturales. Además, la omisión, cuando no incluso la descalificación y el desprecio de las visiones de mundo, sistemas de conocimiento y lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes produce efectos deslegitimadores respecto de ellos ante los ojos de las comunidades universitarias, e incluso más allá, alcanzando a las respectivas sociedades. Este sesgo racista afecta las prácticas profesionales de la inmensa mayoría de las personas graduadas en universidades y otras instituciones de Educación Superior, incluyendo a las y los docentes, quienes a su vez reproducen inconscientemente el racismo en todos los niveles educativos. De manera análoga afecta las prácticas de las y los profesionales en campos tales como Salud, Derecho, Comunicación Social, Agronomía y Economía, entre otras (Mato, 2024, 2025).

La idea de "racismo estructural"

El racismo no solo se expresa y ejerce a través de normas y prácticas abiertamente visibles, que es lo que las expresiones "segregación racial" y "discriminación racial" designan. También opera a través de desventajas económicas, políticas y sociales acumuladas, cuya existencia ha sido "naturalizada" y se ha vuelto casi "invisible"

para la mayoría de todos los actores sociales. Estas desventajas son el resultado de las inequidades y formas de exclusión construidas durante el período colonial, que fueron profundizadas por los estados republicanos poscoloniales desde sus inicios y que continúan haciéndolo. Múltiples leyes, políticas públicas y prácticas institucionales continúan reproduciendo esas inequidades y desigualdades (Almeida, 2019; Gall *et al*., 2022; Mbembe, 2016).

La idea de "racismo estructural" resulta útil para destacar el papel del racismo en la construcción y reproducción de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, algunos usos y aplicaciones de este concepto resultan inconvenientes para diseñar e implementar intervenciones efectivas para combatir el racismo. Para identificar y analizar las diversas formas en que el racismo opera en instituciones específicas es necesario contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural". La idea de "racismo estructural" frecuentemente se entiende como si el racismo fuera una fuerza que "viniera de afuera" del propio contexto de actuación. Se lo percibe como algo que está más allá de la propia capacidad de intervención. En este sentido, la idea de "racismo estructural" opera como lo que Gastón Bacherlard denominó un obstáculo epistemológico (1934). Es decir, como una "supuesta verdad" que, en tanto tal, bloquea la capacidad de interrogación y de este modo también bloquea cualquier iniciativa de acción (Mato, 2023, 2024).

Los desafíos del racismo a las iniciativas y procesos de interculturalización de la educación superior

He tenido numerosas oportunidades de observar cómo operan determinadas representaciones de la idea del "racismo estructural" entre actores significativos en los sistemas e instituciones de Educación Superior.[2] Por ejemplo, al expresar preocupación por la pequeña

2 Estas experiencias, se produjeron especialmente entre 2007 y 2018, en el marco de mi responsabilidad como director de los equipos de investigación que realizaron

proporción de estudiantes y docentes afrodescendientes e indígenas, o por la omisión de sus lenguas y conocimientos en los planes de estudio, he debido escuchar respuestas de actores significativos en el campo atribuyendo el problema exclusivamente al "racismo estructural". Esta forma de concebir el "racismo estructural" y de atribuirle toda la causalidad de los problemas derivados del racismo dificulta la realización de investigaciones empíricas contextualizadas sobre esta problemática. Además, conduce a la conclusión de que los sistemas e instituciones de Educación Superior poco o nada pueden hacer para combatir este problema (Mato, 2023, 2024).

Para diseñar y poner en marcha acciones efectivas dirigidas a erradicar el racismo en Educación Superior es necesario desagregar la idea de "racismo estructural" y diferenciar entre tres tipos de "factores reproductores del racismo en la Educación Superior", a los que de manera sintética podemos llamar: 1) "factores estructurales en sentido estricto", 2) "factores sistémicos" y 3) "factores institucionales". De ningún modo sostengo que existan distintos tipos de racismo, operando cada cual por su lado. Por el contrario, deseo enfatizar que es posible identificar factores reproductores de racismo que operan en espacios sociales concretos y que todos ellos están interrelacionados entre sí (Mato, 2023, 2024).

Factores estructurales reproductores de racismo en sentido estricto

Llamo "factores estructurales reproductores de racismo en sentido estricto" a las desventajas históricamente acumuladas derivadas del despojo de los territorios de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Enfatizo que este problema aplica también a las comunidades afrodescendientes. Porque muchas de ellas establecieron

los estudios sobre educación superior, diversidad cultural e interculturalidad para alimentar las deliberaciones la CRES 2008 y de la CRES 2018. Por otra parte, desde 2004, también he tenido oportunidades al respecto, al atender invitaciones para ofrecer conferencias, seminarios y talleres sobre el tema en numerosas universidades, en más de una docena de países de la región.

espacios territoriales de refugio y subsistencia (llamados quilombos, palenques o cumbés, entre otras denominaciones en diversos países) tras huir de la esclavitud, o cuando esta fue legalmente abolida. Este despojo les privó de sus hábitats, fuentes de alimentación y reproducción de sus modos de vida y les obligó a buscar nuevas formas de subsistencia. En muchos casos, también fueron forzados a trabajar en minas, fincas, plantaciones, y otros establecimientos en condiciones muy desfavorables. Con variaciones de forma, estos problemas continúan afectando a las comunidades de afrodescendientes y pueblos indígenas. Porque algunas políticas económicas y los negocios de las corporaciones agrícolas, ganaderas, petroleras, mineras, y de desarrollos urbanísticos y turísticos, entre otras, siguen afectando los territorios y formas de vida tradicionales de estos pueblos.

Adicionalmente, problemas sanitarios e inequidades en el acceso a la justicia, salud, vivienda y educación suelen motivar su desplazamiento hacia los centros urbanos. Su inserción en estos nuevos contextos suele darse en condiciones especialmente desventajosas. Estos problemas generan desigualdades y exclusiones y constituyen causas "estructurales, en sentido estricto" de la baja participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, cuerpos docentes, funcionarias/os y otras trabajadoras/es y autoridades de la Educación Superior. Poco se puede hacer desde una universidad o IES en particular para revertir estos problemas de manera inmediata. Pero es posible contribuir a hacerlo desde una perspectiva de más largo plazo.

En este sentido, resulta imprescindible que las universidades y otras IES investiguen y eduquen sobre estos problemas. Además, es necesario que trabajen de manera conjunta con las comunidades de estos pueblos para desarrollar programas que garanticen sus derechos educativos. También es necesario que establezcan instalaciones en localidades cercanas a las comunidades de estos pueblos, si estos así lo demandan. Adicionalmente, todas las IES deberían sostener programas específicos para mejorar las posibilidades de acceso, formación y graduación de estudiantes de estos pueblos, así como la incorporación de docentes, funcionarios y otros trabajadores de estos mismos pueblos.

Si bien un número creciente de IES viene desarrollando acciones de estos tipos, esto no exime a los Estados de sus deberes al respecto (Mato, 2024, 2025).

Factores sistémicos reproductores del racismo

Utilizo la expresión "factores sistémicos reproductores de racismo" para hacer referencia a los relacionados con las políticas y normas que regulan los "sistemas de Educación Superior" y con las prácticas de los organismos encargados de formular políticas de Educación Superior, así como de los responsables de evaluar y asegurar la calidad de las IES. A modo de ejemplo de la importancia de estos tipos de factores, resulta útil tener en cuenta que en los sistemas de Educación Superior de todos los países latinoamericanos existen normas que establecen el requisito de poseer un título de ese mismo nivel educativo para impartir clases en cualquier IES. El "sentido común" hegemónico hace que este tipo de requisito suela considerarse "normal". Pero ocurre que este requisito impide que personas de esos pueblos que están altamente calificadas en ciertos tipos de conocimientos puedan enseñar en cualquier IES, porque carecen del título respectivo. Lo paradójico es que, a pesar de no tener título, en muchos casos estas personas son las únicas que manejan ciertos conocimientos específicos valiosos. Este tipo de restricciones afecta a la posibilidad de que los mejores hablantes de las lenguas de los pueblos indígenas enseñen su lengua en las universidades. También impide que las personas de estos pueblos con valiosos conocimientos sobre alimentación, salud, prácticas terapéuticas y aplicaciones de especies vegetales transmitan estos conocimientos.

En otros casos, estas regulaciones también provocan que, cuando a estas personas se les permite impartir clases, no se les reconozca ni se les pague como docentes en igualdad de condiciones con quienes poseen títulos universitarios. Estas disposiciones expresan claramente el carácter "monocultural" de los sistemas de Educación Superior, que de este modo desprecian conocimientos valiosos. Las agencias de evaluación de la calidad de la Educación Superior suelen velar

celosamente por el cumplimiento de estas normas monoculturales y racistas. Para responder a esta problemática, algunos gobiernos han creado IES interculturales, algunas organizaciones de pueblos indígenas han creado sus propias IES y algunas universidades han creado programas y disposiciones especiales. Pero, todas estas son excepciones en medio de un panorama de exclusiones monoculturales y racistas (Mato, 2024, 2025).

Factores institucionales reproductores del racismo

Utilizo la expresión "factores institucionales reproductores del racismo" para hacer referencia a los relacionados con las normas y prácticas vigentes en cada universidad u otro tipo de IES en particular. Algunos de estos factores están asociados a la específica oferta de carreras, a los planes de estudio de cada una de ellas y las actividades de aprendizaje acreditables de cada institución. La oferta de carreras de la mayoría de las IES no responde a las necesidades y demandas de formación profesional de las comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Además, en las universidades y otras IES convencionales el currículo usualmente no incluye las visiones de mundo, lenguas y sistemas de conocimientos de estos pueblos.

Los factores institucionales mencionados afectan a la calidad de la formación recibida por todos los estudiantes; no solo de la recibida por las y los estudiantes provenientes de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Sin embargo, en el caso de estos últimos, dichos factores adicionalmente operan como causas generadoras de extrañamiento para ellos, menoscaban su desempeño académico y frecuentemente son causa de abandono de los estudios. Otro factor institucional muy importante es la naturalización y permisividad institucional de hecho respecto de la circulación de discursos racistas y la vigencia de prácticas de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes y otras/os trabajadoras/es de las universidades y otros tipos de IES (Beiras y Mato, 2025; Mato, 2024, 2025).

Reproducción de la discriminación étnico-racial en las universidades de América Latina

Las prácticas de discriminación étnico-racial en universidades y otras IES no solo contribuyen a configurar un clima hostil hacia estudiantes, docentes y otras/os trabajadoras/es de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que, además, se activan especialmente cuando alguno de ellos señala los mencionados tipos de omisiones en el currículo, o reacciona ante una práctica discriminatoria. En esas situaciones, las prácticas de discriminación étnico-racial se convierten en dispositivos proactivos de sanción e intento de silenciamiento o disciplinamiento. La identificación de este tipo de función de dichas prácticas ha sido una de las conclusiones derivadas del análisis de las respuestas de la consulta exploratoria realizada por la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Esta consulta exploratoria se materializó en la difusión de un cuestionario, entre los días 18 de junio y 7 de septiembre de 2024, vía correo electrónico y redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter y WhatsApp). La convocatoria a responderlo estuvo especialmente dirigida a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es en universidades de América Latina. Un informe exponiendo un análisis de los principales resultados cuantitativos de las respuestas recibidas fue publicado posteriormente (Beiras y Mato, 2025) y poco después se publicó un artículo analizando cualitativamente algunos conjuntos de respuestas (Mato, 2025). En este texto me limitaré a comentar sintéticamente algunos resultados de interés que resultan ilustrativas de los antes mencionados problemas de naturalización y permisividad institucional de hecho respecto de la circulación de discursos racistas y la vigencia de prácticas de discriminación étnico-racial.

Antes, es necesario señalar que este informe no se basa en una muestra estadísticamente representativa. Esta limitación se debe a que ni siquiera existen datos sobre el universo de referencia (estudiantes, docentes y otras/os trabajadoras/es universitarias/os) desagregados por autoidentificación étnico-racial, y —desde luego— menos aún

listados de contactos. La omisión en la generación de estos tipos de datos estadísticos ha sido señalada como un mecanismo de invisibilización por parte de diversos actores en el campo de la Educación Superior, incluyendo no solo integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también especialistas en el tema y otros actores universitarios (Ahumada, 2023; Martínez Silva, 2023).

Este problema es grave, porque la inexistencia de estos datos, al invisibilizarlos, obstaculiza el interés y la posibilidad de realizar estudios y diseñar políticas al respecto. En vista de esta limitación, optamos por realizar una consulta exploratoria, la cual, si bien no permite una medición estadísticamente representativa, sí evidencia la existencia de problemas de discriminación étnico-racial en las universidades de la región y la insuficiencia o ausencia de mecanismos para abordarlos en prácticamente todos los países de la región.

En cualquier caso, puede resultar de interés saber que se recibieron 1017 respuestas de 19 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El 60,7 % de las respuestas recibidas fueron emitidas por personas que se identificaron de género femenino, en tanto el 38,9 % correspondió a personas autoidentificadas de género masculino y el 0,4 % correspondió a quienes indicaron "otro". En cuanto a etnicidad, 573 de las respuestas provinieron de personas que no indicaron pertenencia étnica alguna, 265 a personas que se identificaron como indígenas, 130 como afrodescendientes y 49 como afro-indígenas.

Para comenzar consideremos las respuestas ofrecidas por estudiantes a algunas de las preguntas del cuestionario. La pregunta: "¿Ha observado que algún/a estudiante indígena o afrodescendiente fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de algún/a docente de su universidad?" recibió 72,5 % de respuestas negativas,18,6 % positivas; en tanto el 8,9 % correspondió a la opción "tal vez". Como la consulta no descansa en una muestra representativa, no cabe considerar que los

porcentajes lo serían. Dejando de lado cualquier pretensión de análisis al respecto, cabe notar que, independientemente de que la mayoría de las respuestas haya sido negativa, el solo hecho de que existan respuestas positivas ya indica que el problema existe. Adicionalmente, incluso en las condiciones de representatividad indeterminada, resulta interesante notar que una proporción significativa del total de las respuestas positivas recibidas (82,95 %) provino de estudiantes autoidentificados como indígenas, afro-indígenas o afrodescendientes. Esto hace plausible pensar que los estudiantes no racializados o no estaban presentes al ocurrir estos hechos o no los habrían percibido.

Por otra parte, cabe notar que, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, solo el 3,83 % de las situaciones de discriminación hacia estudiantes fueron denunciadas ante algún órgano o instancia pública (gubernamental o no-gubernamental) y solo el 4,31 % ante algún órgano o instancia independiente de la universidad. Además, según estas respuestas, al momento de realizar estas denuncias solo el 9,73 % de las universidades contaba con algún órgano o mecanismo independiente para recibir estas denuncias o para sancionar estos hechos. Más allá de que la representatividad de la consulta sea indeterminada, estos porcentajes hacen plausible pensar que se presentan problemas de ausencia, escasez o insuficiente confiabilidad de mecanismos para denunciar hechos de discriminación étnico-racial en las universidades.

Consideremos ahora las respuestas ofrecidas por docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os. La pregunta "¿Ha observado que otras/os docentes, investigadoras/os u otras/os trabajadoras/os universitarias/os indígenas o afrodescendientes han sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios, o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes, docentes, investigadoras/os, autoridades, o personal no-docente?" recibió 62,2 % de respuestas negativas, 30,6 % de afirmativas, en tanto el 7,2 % correspondieron a la opción "no sabe". Dejando de lado, por los motivos arriba explicados, el análisis comparativo de porcentajes, el solo hecho de que existan respuestas afirmativas a esta pregunta ya es un indicador de que el problema existe. En este caso

nuevamente cabe notar que la mayoría de las respuestas positivas recibidas (52,98 % del total) pertenece a docentes u otros trabajadores indígenas y/o afrodescendientes.

Finalmente, conviene tener en cuenta que, según las respuestas recibidas de docentes y otros trabajadores universitarios, solo el 7,38 % de las situaciones de discriminación fueron denunciadas ante algún órgano o instancia pública (gubernamental o no-gubernamental) y solo el 6,32 % ante algún órgano o instancia independiente de la universidad. Además, según estas respuestas, al momento de realizar estas denuncias, solo el 20,46 % de las universidades contaba con algún órgano o mecanismo independiente para recibir estas denuncias o para sancionar estos hechos. Nuevamente, independientemente de que la representatividad de la consulta sea indeterminada, estos porcentajes hacen plausible pensar que existen problemas de inexistencia, escasez o insuficiente confiabilidad de mecanismos para denunciar hechos de discriminación étnico-racial en las universidades.

En breve síntesis, la mencionada consulta exploratoria hace plausible afirmar que en las universidades de América Latina se presentan problemas de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes y otros trabajadores de pueblos indígenas y afrodescendientes y que, según los casos, o no existen mecanismos para procesar denuncias al respecto, o estos resultan escasos o insuficientemente confiables (Beiras y Mato, 2025).

Conclusiones

La conclusión de la consulta exploratoria antes mencionada respecto de los problemas de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina resulta consistente con lo documentado por numerosas publicaciones precedentes (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021; Da Silva, 2021; De Deus *et al*., 2024; Gomes do Nascimento, 2021; Guaymas *et al*., 2020; Ivanoff *et al*., 2020; Jiménez Mata *et al*., 2019; Luiz Paiva, 2020; Mato, coord., 2020; Navia *et al*., 2024; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Paz Socorro, 2024; Pereira Vásquez, 2024; Quintero,

2014; Rebolledo Cortés, 2020; Torres Lezama, 2023; Valdez *et al.*, 2020; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; entre otras). Por otra parte, aunque menos abundantes, publicaciones precedentes también reportan la vigencia de problemas de discriminación étnico-racial que afectan a docentes de dichos pueblos (Euclides y Da Silva, 2016; Hernández Chapi, 2023; Rebolledo-Rebolledo y Valoyes Chávez, 2024; Santos *et al.,* 2021; entre otras). En cambio, hasta el momento no he logrado identificar publicaciones que reporten explícitamente las insuficiencias de mecanismos para procesar denuncias de discriminación étnico-racial en las universidades y otros tipos de IES; aunque el reclamo acerca de la necesidad de establecerlos es frecuente en relevamientos de opinión y en declaraciones de docentes y estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes (De Deus *et al.,* 2024).

En resumen, las posibilidades de poner en práctica las recomendaciones de interculturalización de la Educación Superior consensuadas en las conferencias regionales de educación superior se ven obstaculizadas por la vigencia de diversas modalidades de racismo, incluyendo la existencia de prácticas de discriminación étnico racial, la escasa existencia de protocolos de prevención y sanción de estos tipos específicos de hechos, la insuficiencia de programas eficaces de acción afirmativa que aseguren el acceso y positivas condiciones de estudio a personas afrodescendientes y de pueblos indígenas, la marcada escasez de políticas adecuadas de reclutamiento y condiciones equitativas de carrera dirigidos a docentes de dichos pueblos y la invisibilización estadística de la presencia de estudiantes y docentes de estos pueblos. En estas desventajosas condiciones es muy difícil lograr avanzar en la puesta en práctica de las transformaciones institucionales y curriculares de carácter intercultural recomendadas por las mencionadas conferencias regionales (CRES, 2008; CRES, 2018; CRES+5, 2024)

En vista de la existencia de estos tipos de problemas, se impone culminar este artículo reiterando algunas recomendaciones básicas que ya hemos planteado en el anteriormente mencionado Informe de la consulta exploratoria por nuestra Cátedra UNESCO (Beiras y Mato, 2025). Estas son:

1. Las universidades deben implementar protocolos efectivos para la prevención, detección y sanción de todas las modalidades de discriminación étnico-racial.
2. Las universidades deben establecer y asegurar el funcionamiento efectivo de comisiones específicas para garantizar el derecho a la educación superior de calidad y en condiciones de equidad para todas las personas. Estas comisiones deberán ser independientes, contar con mecanismos eficaces de prevención, denuncia y sanción.
3. Las universidades deben promover espacios de reflexión y diálogo intercultural para erradicar todas las modalidades de racismo que aún persisten en los ámbitos educativos.
4. Las universidades deben desarrollar periódicamente programas de capacitación dirigidos a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es universitarias/os, centrados en la sensibilización y formación sobre diversidad, equidad, interculturalidad y erradicación del racismo.

Referencias bibliográficas

Ahumada, C. (2023). El sistema universitario nacional es negacionista y no valora la identidad indígena. Entrevista a Verónica Azpiroz Cleñan. *Unciencia,* 01-06-2023. https://bit.ly/49sJB0q

Almeida, S. (2019). *Racismo Estructural*. Pólen.

Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Beiras, V. y Mato, D. (2025). Informe de la Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas, en universidades de América Latina, *Universidades, 76*(103), 82-95.

Bello, Á. y Rangel, M. (2000). *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe.* CEPAL.

CEPAL. (2006). Pueblos indígenas de América Latina: antiguas inequidades, realidades heterogéneas y nuevas obligaciones para las democracias del siglo XXI. CEPAL (ed.), *Panorama Social de América Latina*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (pp. 141-216). CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Cervantes Anangonó, M. S. y Tuaza Castro, L. A. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades, 72*(87), 35-51.

CRES. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2008. https://bit.ly/4tRwjmt

CRES. (2018). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2018. https://bit.ly/4wcr8Pu

CRES+5. (2024). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES+5. https://bit.ly/42bU6S3

Da Silva, M. N. (2021). A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações, *Universidades*, *72*(87), 91-111.

de Deus, S., Jerónimo, J. O., Mato, D. y Ruíz, S. (2024). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Documento base del Eje 2 de la CRES+5. https://bit.ly/4tgsSom

Euclides, M. S. y Da Silva, J. (2016). Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais.Viçosa, *Revista de Ciências Humanas*, *16*(1), 104-116.

Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., y Rodríguez, J. (2022). *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos.* Universidad Nacional Autónoma de México y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Gomes do Nascimento, R. (2021). A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil. *Universidades, 72*(87), 73-89.

González, J. M. (2003). Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educacional*, *4*(9), 107-113.

Graves Jr., J. L. (2002). *The Emperor's New Clothes: Biomedical Research and the Social Construction of Race*. Rutgers University Press

Guaymás, Á., de Anquín, A., Soria, G., Arocena, M., González, M.M. y Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 67-75). Eduntref.

Hernández Chapi, D. I. (2023). *Análisis de la inclusión laboral de la mujer afroecuatoriana en las IES de la provincia de Imbabura, período 2017-2018*. [Trabajo de titulación previo a la obtención del título

de Abogada. Escuela de Jurisprudencia]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra.

Hopenhayn, M., Bello, A. y Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio.* CEPAL.

Ivanoff, S., Miranda, M. V., Peralta, V. y Loncon, D. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 37-51). Eduntref.

Jiménez Mata, S., Mena Gómez, S. y Preinfalk Fernández, M. L. (2019). Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación. *Revista de Ciencias Sociales, IV*(166), 101-114.

Luiz Paiva, E. M. (2020). Kohépitiihíkauvoti – as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 161-169). Eduntref.

Martínez Silva, M. J. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad, 35*(2), 452-473.

Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la Educación Superior. En G. Czarny, S. Velasco, C. Navia y M. Gómez (eds.), *Racismos y Educación Superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional, México.

Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación, 21,* 124-139.

Mato, D. (2025). Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(2),197-234.

Mato, D.(coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, D. (coord.) (2018). *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y Universidad Nacional de Córdoba.

Mato, D. (coord.). (2020a). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Las múltiples formas del racismo*. Eduntref.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo.* NED Ediciones.

Navia, C., Czarny, G. y Velasco Cruz, S. (coords). (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés y Ajusco (México): Universidad Pedagógica Nacional, México.

Ocoró Loango, A. y Mazabel, M.M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, *72*(87), 15-33.

OEA. (2016). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. https://bit.ly/4u3zJT6

OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014. https://bit.ly/48DvyVM

ONU. (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas. https://bit.ly/3QP5nFq

ONU. (1965) Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. https://bit.ly/4wbPnNY

París Pombo, M. D. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y Cultura*, (17), 289-310.

Pereira Vásquez, C. A. (2024). *El negro no es sólo un color: discriminación racial y afectaciones psicosociales en la comunidad estudiantil negra, afro, raizal y palenquera de la Universidad Externado de Colombia*. [Tesis de Licenciatura, Universidad del Externado, Colombia].

Pineda G., E. (2018). Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social*, *XI,* 46-64.

Quintero Ramírez, O. A. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes *negros* en Bogotá. *Universitas Humanística*, *77*, 71-94.

Rebolledo-Rebolledo, R. y Valoyes Chávez, L. (2024) Ser mujer negra en la academia chilena. Tensiones y Reflexiones Entrevista a Luz Valoyes Chávez. *Revista Científica CUHSO, 20*(24), 244-255.

Rebolledo Cortés, H. S. (2020). Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia. En Mato, D. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 277-289). Eduntref.

Reding, S. (2007). Diversidad y racismo en América Latina Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, *44*(1): 157-179.

Santos, E. S., Gomes, N. L., Silva, G. M. y Barros, R. C. S. (2021). Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. Campinas, *Educação & Sociedade, 42*, 1-21.

Torres Lezama, V. (2023). "Estos indios nunca aprenden"… Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú. *Educación Superior y Sociedad*, *35*(1), 321-363.

Van Dijk, T. A. (coord.) (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.

Valdez, M. C., Herczeg, G., Rodríguez de Anca, A. y Villarreal, J. (2020) Acerca de la negación del mapucekimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo* (pp. 77-91). Eduntref.

Varela Huerta, I. A. y Pech Polanco, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades, 72* (87), 53-71.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.2

Laboratorios del Buen Vivir: agencia comunitaria, descolonialidad y subversión epistémica en la educación superior

Luis Enrique López
Fundación Proeib Andes
lelopezhurtado@gmail.com

Genealogías de la educación propia

La educación propia —o educación autodeterminada— constituye una forma de educación autónoma que surge de las luchas históricas de los Pueblos Indígenas por el reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, culturales y territoriales. En este sentido, se inscribe en procesos más amplios de etnogénesis, de emancipación social y de disputa frente a los modelos hegemónicos de escolarización.

Sus antecedentes datan de finales del siglo XIX, cuando diversas comunidades indígenas en regiones tan distantes entre sí como el altiplano peruano-boliviano y la península de Yucatán comenzaron a apropiarse de la escuela como herramienta política (López, 2009). Frente a su exclusión sistemática de los sistemas educativos nacionales, estos pueblos impulsaron la conquista de la escuela, a través de experiencias de escolarización comunitaria orientadas a fortalecer sus capacidades de interlocución con el Estado y a defender sus derechos. De ahí que, en esa época, el énfasis estuviese puesto en la apropiación de la lengua hegemónica, así como de la escritura, en tanto ambas eran vistas como herramientas indispensables para la defensa de sus derechos civiles y políticos.

Con el paso del tiempo, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, estas iniciativas se tradujeron y articularon con lo que hoy se conoce como Educación Intercultural Bilingüe

(EIB),[1] modalidad que se expandió en toda la región a partir de la década de 1970 (López, 2021). No obstante, su progresiva institucionalización estatal generó tensiones, por los frecuentes intentos de una aplicación despolitizada y funcionalizada en los marcos del multiculturalismo anglosajón neoliberal.

Empero y simultáneamente, durante las décadas de 1970 y 1980, varias iniciativas comunitarias de EIB, que constituyen antecedentes clave de lo que hoy, desde las visiones y epistemologías indígenas, se denomina educación propia, se expandieron por la región, como en Cotopaxi, Ecuador, con el apoyo de sectores progresistas de la Iglesia Católica (Granda, 2021), y en el Cauca, Colombia, promovidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (Bolaños *et al*., 2004). Una década después, surgieron iniciativas comparables en la Amazonía peruana para la formación docente, impulsadas por la confederación indígena Asociación Interétnica de la Selva Peruana, AIDESEP (Trapnell, 2025); en distintos niveles del sistema educativo y a nivel nacional en Ecuador, fruto de la exigencia de la Confederación Nacional Indígena del Ecuador (CONAIE). Antecedentes más recientes son los esfuerzos desplegados desde inicios de los años 2000 en Chiapas y en Cherán, México (Baronnet, 2012; Bertely, 2013, 2014; Sartorello, 2020), en Temuco, Chile (Quilaqueo, 2020), y en la Amazonía ecuatoriana y peruana, entre los Pueblos Sarayaku (Granda, 2019; Granda *et al.,* 2024) y Wampis (Pujupat, 2021). Un rasgo común de estas experiencias es el papel clave de la agencia indígena en la construcción, sea autónoma o en cogestión con el Estado, de nuevos modos de atención educativa de las personas indígenas; y su articulación con el derecho a la autonomía y la autodeterminación de los Pueblos Indígenas.

1 Recurro aquí a la denominación general de educación intercultural bilingüe (EIB), aun cuando en algunos países para referirse a la modalidad educativa dirigida a la atención de la población indígena sea diferente. Tal es el caso de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en Guatemala, o Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en Bolivia, o Educación Intercultural y Plurilingüe (EIP) en México y Nicaragua, o simplemente de Educación Indígena en Brasil.

Aunque el contexto ha experimentado transformaciones sustanciales desde que la EIB comenzara a implementarse en América Latina (López, 2009, 2021; Granda, 2021), esta forma hoy parte integral de la oferta estatal, constatándose que la preocupación tecnicista se ha sobrepuesto a la dimensión política que animó a los Pueblos Indígenas a hacerla suya. De hecho, para los Estados la EIB sigue siendo una modalidad compensatoria y remedial para la atención sobre todo de las infancias indígenas.[2]

No es raro por ello que, en las últimas décadas, diversos grupos de pensadores y líderes indígenas hayan manifestado su creciente desafección con esa EIB oficial pedagogizada y despolitizada. Ante tal descontento, persiste la reclamación e incluso la asunción del derecho a una educación propia, apelando a algunos estándares internacionales suscritos o ratificados por los Estados, como aquellos que forman parte del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 y la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2016, que reconocen su potestad a una institucionalidad educativa propia y de igual calidad que la que el Estado ofrece a las sociedades no-indígenas.

En este contexto, la educación propia emerge como una reconfiguración crítica y radicalizada de la EIB, centrada en la agencia indígena, la autodeterminación y en los planes de vida de los pueblos. Este deslinde es clave para comprender cómo la EIB ha sido absorbida por el Estado, mientras que la educación propia mantiene su potencial transformador al sostener su vínculo con la autonomía indígena y al desafiar el modelo civilizatorio imperante.

De este modo, la educación propia constituye una respuesta política y epistémica a la exclusión y a las presiones homogeneizadoras

2 Aun cuando suene contradictorio, al parecer, algo similar ha ocurrido también con las demandas indígenas de una educación descolonizada, intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia y Ecuador, en el marco de un Estado que se autoproclama como plurinacional (Mandepora, 2025; Granda, 2019).

ejercidas por los Estados-nación y sus sistemas educativos. Enraizada en las luchas indígenas por sus derechos, la educación propia cuestiona el paradigma hegemónico de una escolarización monoepistémica, monocultural, monolingüe, capitalista y orientada al mercado, proponiendo modelos fundamentados en la vida comunitaria, una economía solidaria, otras formas de pensar, construir y transmitir conocimientos, la toma de decisiones colectiva y la defensa del territorio.

En términos generales, la educación propia vincula escuela y territorio, currículo y conocimientos y saberes comunitarios, educación y sistemas comunitarios de aprendizaje, producción y transmisión de conocimientos, y sitúa la gestión en el marco de la gobernanza comunitaria y territorial. Otro de sus rasgos característicos es su anclaje en los procesos históricos de resistencia y, por ende, de lucha por el derecho a la diferencia cultural y lingüística, y sobre todo epistémica. En otras palabras, desde sus modelos de organización social y de vida y el interés y bienestar colectivo, en apego a sus formas particulares de pensar, sentir y actuar.

Como se verá en el acápite siguiente la educación propia ha trasvasado la educación básica para impregnar la educación superior, inicialmente debido a la urgencia de contar con docentes y gestores formados desde esos nuevos paradigmas. Desde al menos tres décadas vienen surgiendo iniciativas, propuestas e institucionalidad que buscan configurar una educación superior autodeterminada en abierta desobediencia de la imperante colonialidad del poder, del saber, del ser, del hablar y hasta del gustar (Quijano, 1992, 1999, 2000), colonialidad entendida como el patrón histórico de dominación que articula jerarquías raciales, epistémicas y culturales desde la invasión europea hasta la actualidad. Y es que, en rigor, los sistemas educativos nacionales han operado como dispositivos centrales de reproducción de dicha colonialidad, configurando ese *ethos* monocultural y monoepistémico que caracteriza a esta parte del mundo desde su concepción como Hispanoamérica, Lusoamérica y Latinoamérica. Desde esta perspectiva, la emergencia de la educación propia constituye no solo una respuesta educativa, sino un proyecto político-epistémico de descolonización, en camino a la transformación de las estructuras de poder que producen desigualdad y exclusión.

En suma, esta propuesta tensiona a las autoridades educativas nacionales en tanto parte de otro lugar de enunciación y sobre todo de una epistemología distinta, que cuestiona la validez de la ontología del conocimiento escolar y académico y propone alternativas con base en su propia lectura del mundo, su cosmovisión o filosofía y sus sistemas alternativos de valores y conocimientos. Desde ese mismo anclaje, postula otras maneras de aprender, construir conocimientos y compartirlos, y amplía la gama de espacios o escenarios educativos, y de quienes y junto a quienes se aprende. A diferencia de la oferta educativa oficial, la educación propia se sustenta en la diversidad y en la diferencia y es considerada como una propuesta educativa desde la vida y para la vida o, en términos del discurso educativo internacional, como una educación a lo largo de toda la vida.

Hacia una educación superior propia

Aunque la educación propia es concebida como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, que comienza en el seno familiar y comunitario y en la cual el período universitario es solo uno de muchos, para fines de este artículo intentamos precisar en qué consiste una educación superior propia en la educación terciaria o superior. En primer lugar, es necesario precisar que ella surge de decisiones colectivas de los pueblos y sus organizaciones ante el desencanto con las universidades convencionales, que, por su anclaje eurocéntrico monocultural, profundizan procesos de desindigenización, racialización y blanqueamiento; es decir, de colonización mental y afectiva de las juventudes indígenas, campesinas, rurales y también de las que ahora habitan en centros poblados y ciudades (López, 2009). En ese sentido, no se trata únicamente de instituciones que buscan facilitar el acceso, la permanencia y la conclusión exitosa de estudiantes indígenas, sino que además promueven una inclusión politizada de sus estudiantes (Segato, 2013).

A diferencia de la inclusión social genérica, en este caso en particular la inclusión politizada reconoce que en aras de igualdad es necesario intervenir en el ámbito político y de poder para cambiar las dinámicas de exclusión. Implica, por parte de las instituciones de

educación superior propia (IESP), la adopción de distintas medidas, académicas y administrativas, comenzando por asumir a sus estudiantes como sujetos étnica, social y culturalmente diferentes, activos, con derechos, voz propia y capacidad para transformar las instituciones en las que se insertan, desde su memoria histórica colectiva y formas particulares y propias de organización. Entre tales medidas se encuentran desde los requisitos de admisión y el registro académico para evidenciar el aval y compromiso comunitario así como la pertenencia étnica y filiación lingüística de sus estudiantes, además del apoyo a su organización según sus usos y costumbres y adaptando formas de organización comunitaria a la realidad universitaria, de manera de velar por sus derechos. Por ejemplo, en el ámbito académico, el derecho a la recuperación y valoración positiva de los conocimientos que las y los estudiantes traen consigo por su involucramiento en quehaceres comunitarios y procesos organizativos étnico-políticos.

En segundo lugar, la educación superior propia (ESP) apunta a la recuperación de esos otros mundos de significación y comprensión de la vida que comparten las personas que acuden a sus espacios de aprendizaje. Por ello, se torna fundamental reinscribir en esta nueva educación las epistemes, conocimientos, cosmovisiones y culturas indígenas desde y haciendo uso de las lenguas propias, aunque esta última desiderata no logre todavía cumplirse a cabalidad (López, Arguelles e Ipia, en edición). En ese contexto, la escogencia de las carreras universitarias, de los planes de estudio e incluso de las metodologías a emplear en la facilitación y dinamización de los aprendizajes emanan de decisiones colectivas, en tanto el currículo es concebido como un proceso de negociación cultural y de construcción social y no únicamente fruto del conocimiento experto. Además, la ESP recupera académicamente esas otras formas de aprender haciendo y en colectivo, propias de la vida indígena y campesina. Como algunas pensadoras indígenas enfatizan: "las decisiones sobre lo que se aprende y se enseña en la universidad se toman en colectivo, en función de los planes de vida y con el involucramiento de las autoridades de los territorios en los cuales la universidad se instala" (Ipia, 2025).

Con mente en la autodeterminación y en la preparación de cuadros para la autonomía y el autogobierno y con la mira puesta en el Buen Vivir, grupos de intelectuales y líderes indígenas en distintos lugares del continente, se plantearon la creación de IESP. Si bien existían antecedentes en el cuanto a la formación de docentes y gestores para la EIB, así como de lingüistas indígenas, a través de programas universitarios especiales, en Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y el Perú,[3] fue en la Costa Caribe de Nicaragua y en el suroccidente de Colombia, donde se sentaron las bases de una institucionalidad universitaria indígena propia. A partir, claro está, de los avances logrados con la autonomía educativa en los niveles inferiores del sistema educativo.

En ambos casos, desde finales de los años setenta y ochenta del siglo XX, se impulsó la recuperación del control comunitario sobre la educación superior, evolucionando cada vez más hacia mayores niveles de autonomía curricular, pedagógica y de gestión institucional y administrativa. En Colombia, este proceso se consolidó con el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en abril de 2025 como política pública estatal por parte del Estado colombiano, y antes en Nicaragua con la creación del Sistema de Educación Autónoma Regional (SEAR), en 1997, a partir de disposiciones plasmadas en la Constitución de 1987 y en la Ley de Autonomía del mismo año. No obstante, es importante

3 El Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, que luego devino en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), entre 1979 y 1982 y bajo el liderazgo de Guillermo Bonfil Batalla, condujo un programa de formación de etnolingüistas de siete Pueblos Indígenas, a nivel de licenciatura en Patzcuaro, Michoacan, para atender los requerimientos de la educación indígena en México. En 1984, la Universidad Nacional de Altiplano de Puno, Perú, inició su maestría en lingüística andina y educación para profesionales aymara o quechuahablantes, que funciona en la actualidad. Entre 1991 y 1998, la Universidad de Cuenca, Ecuador, formó docentes hablantes de kichwa en lingüística andina y EIB, y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, a través del PROEIB Andes, desarrolló su maestría en EIB para profesionales indígenas de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, entre 1996 y 2018. En Guatemala, la Universidad Rafael Landívar formó en los periodos 1986-1993 y 1998-2004 profesionales mayas en distintos campos de conocimiento, entre ellos en educación bilingüe.

mencionar que este innovador régimen en Nicaragua podría sufrir cambios producto de la reforma constitucional de inicios de 2025, que fortalece el poder central de Managua sobre el resto del país.

Como se verá más adelante, estos primeros avances en busca de una nueva institucionalidad universitaria propia sirvieron de base en otras regiones y países, con adaptaciones a las realidades locales y, si bien inspiradas en la interculturalidad, no siempre lograron autonomía académica y de gestión. Respecto al carácter intercultural de estas instituciones es necesario deslindar que estas IESP, por su accionar y a través de su praxis institucional y académica, se inscriben en una corriente crítica y transformativa de la interculturalidad (López, 2021, 2025), en tanto conciben esta perspectiva como un dispositivo para enfrentar las múltiples desigualdades e inequidades que aún marcan el trato entre Estado y Pueblos Indígenas, así como las relaciones entre los sectores hegemónicos monoculturales y los pueblos y sociedades subalternas. Particularmente, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (UAIIN-CRIC) no solo garantiza el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas de ambos sexos, sino además promueve su involucramiento activo en una institucionalidad que forma parte integral de una organización destinada a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos indígenas y de apoyar la implementación de los planes de vida de los pueblos y comunidades que la conforman.

En general, las universidades indígenas, comunitarias y propias que actualmente operan en el continente se nutren de la sabiduría de los pueblos y a la vez la retroalimentan, a través de una concepción holística que articula conocimientos, valores y espiritualidades. Se trata además de una educación "sin muros", territorializada, donde múltiples actores participan y donde las funciones universitarias sustantivas —docencia, investigación y extensión— resultan indivisibles. Desde esa perspectiva, la investigación responde a problemas reales de las comunidades, construyéndose de manera intercultural y participativa (Tuhiwai-Smith, 1999); y la gobernanza institucional aspira a ser colectiva, aunque enfrente tensiones con los requisitos

estatales, que tienden a reproducir modelos jerárquicos alejados de las prácticas comunitarias.

La mayoría de estas IES involucra tanto a sabios comunitarios como a profesionales formados en universidades convencionales, que mantienen un compromiso político con las comunidades y sus luchas territoriales. De ahí que la educación superior autodeterminada constituya una herramienta para avanzar hacia el Buen Vivir, pues aspira a formar intelectuales orgánicos, en el sentido gramsciano, que sean capaces de dialogar y disputar con pensadores y líderes de los sectores hegemónicos respecto no solo de los planes y proyectos de vida de sus pueblos sino también de los planes regionales y nacionales de desarrollo.

En suma, la puesta en vigencia de una educación superior autodeterminada tensiona a las autoridades nacionales en tanto parte de otro lugar de enunciación y sobre todo de una epistemología distinta, que cuestiona la validez de la ontología del conocimiento escolar y académico y propone alternativas con base en su propia lectura del mundo, su cosmovisión o filosofía y sus sistemas alternativos de valores y conocimientos. Desde ese mismo anclaje, postula otras maneras de aprender, construir conocimientos y compartirlos, y amplía la gama de espacios o escenarios educativos y de quienes y junto a quienes se aprende. A diferencia de la oficial, la educación propia se sustenta en la diversidad y en la diferencia y es considerada como una propuesta educativa desde la vida y para la vida o, en términos del discurso internacional, como una educación a lo largo de toda la vida.

Ejemplos de IES propias o que al menos intentan serlo[4]

Existen instituciones de educación superior propia (IESP) —indígenas, comunitarias e interculturales— en al menos diez países de América Latina, que han seguido procesos diversos, pero siempre

4 Este acápite aprovecha información y resultados de investigación de López (2009), López *et al.* (2009), López, Arguelles e Ipia (en edición), así como los resultados de las consultas hechas en las páginas web y/o de Facebook de cada una de las instituciones de educación (IES) referidas, salvo cuando se remita a los lectores a un autor específico.

implicando algún nivel de negociación comunidad-Estado respecto del sentido y significado de la educación terciaria, en general, y de la universitaria, en particular. Si bien en sus inicios la preocupación compartida se centró en el acceso de las personas indígenas y de otros sectores vulnerables a la educación superior, así como en su bienestar durante sus estudios, casi de manera simultánea, desde los propios pueblos indígenas se otorgó igual importancia a las dimensiones cultural y lingüística, y posteriormente también a las dimensiones epistémica y política. En este contexto, se reclamó un mayor reconocimiento de su dignidad como pueblos y sociedades portadores de visiones del mundo, historias y sentipensares propios.

Las IESP que abrieron brecha

Entre las IESP pioneras, destacan la Bluefields Indian Caribbean University (BICU), creada en 1991 por un grupo de intelectuales afrodescendientes y anglo y kriol hablantes de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, que estableció su sede en la ciudad de Bluefields, la capital kriol de Nicaragua; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) instituida en 1992, por un sector de la dirigencia e intelectualidad miskita y kriol, que opera desde 1995 con visión regional caribeña para atender a estudiantes de los Pueblos Indígenas y de las comunidades étnicas y mestizas asentadas en esa región; y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada entre 1998 y 2000 por decisión de las autoridades de los 128 territorios indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), para atender a las personas que egresaban de la secundaria regentada desde su Sistema Educativo Indígena Propio (SEIB) o del sistema regular y convencional en castellano.

Estas tres universidades no surgieron por iniciativa estatal sino fruto de la agencia regional y/o indígena; en Nicaragua se constituyeron asociaciones civiles u oenegés, cuya personería jurídica les permitió negociar con el Estado la creación, reconocimiento y funcionamiento de estas universidades comunitarias e interculturales; mientras que en Colombia esta negociación se dio desde una organización indígena

consolidada y con experiencia desde 1971 en la gestión de las escuelas ubicadas en sus territorios, por medio de la EIB, así como en la formación de docentes para este modelo.[5] En rigor, la falta de profesores suficientemente formados para avanzar con la aplicación efectiva de la EIB fue una preocupación compartida por la URACCAN y la UAIIN.

En general, estas tres universidades propias abrazan una vocación territorial, regional y descentralizada junto a su perspectiva intercultural. Por esta razón, ofrecen programas en localidades lo más cercanas posibles a los lugares de residencia de los estudiantes, a través de recintos, extensiones o grupos de aprendizaje.

El surgimiento de las universidades interculturales estatales

Por su parte y desde la esfera gubernamental, con el inicio del siglo XXI, se gestaron universidades interculturales en México y en el Perú, sin que hubiese existido conexión entre estas iniciativas nacionales, aunque en ambos casos su creación intentase responder a la reclamación indígena y, en cierta medida, apaciguarla y neutralizarla.

Los factores detonantes en México fueron la negociación y suscripción de los incumplidos Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena, entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno de México de 1996, la labor en aras de la interculturalización de todo el sistema educativo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) creada en 2001, y la voluntad del gobierno mexicano de triplicar la cobertura de la educación superior en el marco de su Plan Nacional de Educación 2021-2026; durante la administración del presidente Vicente Fox (Schmelkes, 2003; Dietz y Mateos, 2011; Lloyd, 2019; Salmerón, 2019). Estas universidades constituyeron inicialmente un programa de la ex CGEIB, instancia que gozaba de relativa autonomía de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y contaron con un decreto de creación de

5 Antes de crear su universidad, el CRIC, en alianza con la Universidad del Cauca, IES pública con sede en Popayán, desde donde también opera la UAIIN, formó docentes y especialistas en Etnoeducación. Actualmente, la UAIIN ofrece la licenciatura en Pedagogía comunitaria.

cada entidad federativa en la cual se instalaban, su funcionamiento es cubierto en un 50 % con fondos federales y el resto con fondos estatales.

En el Perú gatillaron inicialmente su creación las demandas de la confederación indígena AIDESEP y luego aquellas que siguieron al enfrentamiento de Bagua entre la policía y el Pueblo Awajún, durante el gobierno del presidente Alan García; de hecho, la fundación de tres de las cuatro universidades interculturales es posterior a los sucesos de Bagua (Espinoza, 2009, 2017); la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) fue fundada en 1999, en el gobierno del presidente Alberto Fujimori. Estas universidades fueron creadas por leyes específicas aprobadas por el parlamento, como se exige para toda universidad pública y privada; se financian con recursos específicos del erario nacional.

No obstante y pese al avance que significó la aparición de estas IES interculturales en el escenario universitario latinoamericano y su localización en territorios indígenas o cercanos a ellos, en ambos países las propuestas pedagógicas se caracterizan por su carácter centralizado, su desconexión o limitado vínculo con las organizaciones representativas de los Pueblos Indígenas y su supeditación a la Secretaría de Educación Pública (SEP) o al Ministerio de Educación (MINEDU), todo lo cual redunda en una suerte de visión uniforme, inspirada en una interculturalidad normativa y funcional a los intereses del Estado (Espinoza, 2017, Lloyd, 2019).

En la actualidad existen 21 universidades interculturales en México, y cuatro en el Perú. Estas IES atienden estudiantes indígenas y mestizos, y, en algunos casos, esta última población supera a la indígena.

A este panorama, se añade una IES más. En 2025, una universidad pública convencional argentina, que opera desde 1971 en territorio Mapuche en Argentina, reformó sus estatutos para asumir la condición de IES intercultural. Con ello, la Universidad del Comahue (UNCo) se ha convertido en la primera IES intercultural argentina, aunque aún no se evidencien reformas curriculares ni en cuanto al tipo de carreras que se ofrecen, aun cuando sí ha establecido algunas medidas de acción afirmativa para asegurar el acceso, la retención y culminación exitosa de las personas indígenas que admite por acuerdo con las organizaciones indígenas de la zona.

Respecto a este último punto y como se observa en la tabla 1, no siempre las denominaciones de las ingenierías, licenciaturas y diplomas que estas IES ofrecen traslucen una vocación intercultural y se asemejan a aquellas que ofrecen las universidades convencionales latinoamericanas. Entre otros retos pendientes están lograr mayor acceso de estudiantes indígenas; establecer una interlocución y negociación fluida con las organizaciones, líderes y lideresas indígenas, avanzando hacia una gobernanza compartida; la formación de los formadores y atender el uso y enseñanza de las lenguas indígenas.

El giro estatal hacia las universidades indígenas

También la agencia indígena ha incidido para que en algunos países se abran universidades indígenas, públicas o privadas, las cuales, si bien se adhieren a la perspectiva intercultural y a menudo también al bilingüismo y/o plurilingüismo, son denominadas e identificadas como indígenas. Ello sucede aun cuando la interlocución con las organizaciones indígenas que inicialmente reclamaron su creación y más aún su involucramiento en la gestión sea limitado (Mandepora, 2024) y cuando en persistan desafíos en cuanto a infraestructura y financiamiento, todo lo cual compromete su sostenibilidad.

Así, en la región del Tauca en el estado de Bolívar, Venezuela, producto de iniciativas comunitarias con apoyo de la Comunidad Jesuita, en el año 2000 se creó la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca. Esta IES, enfocada en la educación superior intercultural bilingüe, promueve saberes ancestrales, agroecología y formación comunitaria, asumió la condición de universidad pública en 2011, durante la administración del presidente Hugo Chávez, por medio de un decreto presidencial que la incorporó al sistema nacional de universidades, como Universidad Indígena de Venezuela (UVI).

Por su parte, en Bolivia, en 2008, durante el mandato del presidente Evo Morales se creó la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), como una red de tres IES interculturales, comunitarias y productivas, ubicadas en territorios aymara, quechua y guaraní y de tierras bajas. Estas IES ofrecen ingenierías convencionales vincula-

das inicialmente al plan de transformación de la matriz productiva de entonces. La UNIBOL en su conjunto no fue creada por una ley nacional, ni tampoco es parte del Sistema de la Universidad Boliviana, que agrupa a las universidades públicas y privadas, por lo que tampoco accede al porcentaje presupuestario previsto constitucionalmente para el financiamiento de la educación universitaria, por lo que su funcionamiento es cubierto por el gobierno central. En sus inicios la UNIBOL se caracterizó por una importante presencia indígena en su modelo de gobernanza, lo cual dejó de regir entre 2015 y 2017, cuando logró imponerse un consejo directivo con representación exclusivamente académica y gubernamental (Mandepora, 2024).

Además, por incidencia de la CONAIE en Ecuador una ley nacional de 2004 creó la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW), como una IES de gestión privada que no afectara el presupuesto nacional. Durante el gobierno del presidente Rafael Correa, en 2013, la UINPI-AW fue clausurada por no cumplir las exigencias académicas y administrativas que la norma y la institucionalidad nacional planteaban para todas las universidades del país. Nueve años después fue reabierta, por la administración del presidente Guillermo Lasso, producto de una reforma legal que le permitió convertirse en universidad pública, en un contexto de conflicto entre la CONAIE y el gobierno nacional. Esta IES ofrece una amplia gama de carreras vinculadas con las necesidades indígenas, en modalidad virtual, desde su sede de Quito, aunque con cobertura nacional, en el marco de lo establecido por el Consejo de Educación Superior.

La década iniciada en 2020 ha sido testigo del surgimiento de más universidades públicas indígenas. En Panamá, durante el gobierno del presidente Laurentino Cortizo, en 2022 una ley nacional recogió las demandas indígenas y creó la Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas (UAPI). Esta IES comenzó a operar en 2024, con dos de las cuatro licenciaturas previstas —EIB y Turismo comunitario, histórico y territorial— como la sexta universidad pública nacional en la localidad de Llano Tugrí, en la Comarca Ngäbe-Buglé, aunque con el propósito de atender a estudiantes de los 7 Pueblos Indígenas.

En México, en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, en 2023, bajo la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, el gobierno nacional creó la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM). Esta es una IES especializada que, desde 2025 forma educadores, comunicadores y traductores en lenguas indígenas, desde su sede en la Ciudad de México y extensiones en localidades de los estados de Michoacán y Oaxaca, bajo la rectoría del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) y la SEP.

En Brasil, en el último trimestre de 2025, el presidente Lula da Silva aprobó el proyecto de ley para la creación de la Universidad Federal Indígena (UNIND), diseñada para fortalecer los conocimientos indígenas y la formación académica intercultural en pregrado y postgrado. Esta IES tendría sede en Brasilia y campus en distintas regiones de la Amazonía. La creación de esta nueva universidad busca contribuir a la autonomía de los Pueblos Originarios, la valoración de sus lenguas y tradiciones y la formación de profesores para una EIB efectiva y en concordancia con las particularidades sociolingüísticas de las comunidades indígenas. El proyecto elaborado por un grupo de profesionales indígenas del Ministerio de Pueblos Indígenas y aprobado por el Poder Ejecutivo ha sido sancionado favorablemente por la Cámara de Diputados y está a la espera de la ratificación de la Cámara de Senadores.

La tabla siguiente ofrece información sintética respecto a las IES indígenas interculturales y estatales que funcionan en siete países latinoamericanos. Esta tabla no incluye ni a la Universidad del Pueblo Yaqui (UPY), México, por la historia indígena de su reclamación, ni tampoco a las tres universidades comunitarias e indígenas pioneras mencionadas al inicio de este acápite, la BlCU, la URACCAN y la UAIIN. Estas cuatro IES se incluyen en la tabla 2, referida a la educación propia.

Tabla 1
IES interculturales e indígenas estatales

País	IES y sede	Creación	Creación y modelos de gestión	Oferta formativa	Pueblos indígenas	Lenguas indígenas
Argentina	Universidad Nacional del Comahue (UNCo) Sede principal en Neuquén, atención en 12 localidades de las Provincias de Neuquén y Rio Negro	1971 2024	En 2024, la Asamblea Universitaria modifico el estatuto de esta IES, como intercultural, en alianza con la Confederación Mapuche de Neuquén y el Parlamento Mapuche de Rio Negro	81 carreras pertenecientes a ramas humanísticas, sociales y técnicas, propias de una universidad convencional. La oferta académica no se ha reformado aun a la luz de la transformación de la UNCo en una universidad intercultural, aunque cuentan con talleres de mapudungun y con programas de investigación vinculados con su revitalización.	Mapuche	s.i.
Bolivia	Universidad Indígena Boliviana Aymara, Túpac Katari (UNIBOL-A-AT) Sede en Warisata, Omasuyos, Departamento de La Paz	2008	La UNIBOL fue creada por Decreto Supremo, en respuesta a demandas indígenas La UNIBOL cuenta con unidades académicas independientes entre sí en los territorios Aymara, Quechua y Guaraní IES pública, regional, gratuita, no autónoma, dependiente del Ministerio de Educación Los cursos de postgrado están sujetos a pago de colegiaturas de monto variable.	Programas de cuatro años en Ingeniería agronómica, Ingeniería de industria de alimentos, Ingeniería textil y Medicina veterinaria y zootecnia Maestría en Formulación, gestión y evaluación de proyectos comunitarios Doctorados de dos años en Educación superior e interculturalidad Diplomados de duración variada en Docencia e investigación en la educación superior, Ofimática libre y diseño gráfico, Software libre y estándares abiertos	Aymara, con presencia minoritaria de estudiantes de los pueblos Uru y Afro	Aymara

	Universidad Indígena Boliviana Quechua, Casimiro Huanca Sede en el Municipio de Chimore, Departamento de Cochabamba			Programas de cuatro años en Ingeniería en acuicultura y gestión del agua, Ingeniaría agroforestería comunitaria ecológica, Ingeniería en transformación de alimentos Licenciatura de cuatro años en Economía comunitaria productiva Especialización de un año en Gestión comunitaria del agua con enfoque de manejo integral de cuencas desde el diálogo intercientífico Diplomado de cinco o seis meses en Educación superior descolonizadora, sociocomunitaria, ecoproductiva y tecnológica indígena; Evaluación de cuencas hidrográficas para la gestión comunitaria del agua; Gestión ambiental en convivencia con la Madre	Qechua, con presencia minoritaria de estudiantes de los pueblos Yuracaré, Yuqui y Moxeño	quechua
	UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas Apiaguayki Tüpa Sede en Comunidad de Ivo, Municipio de Macharetí, Departamento de Chuquisaca			Programas de cuatro años en: Ingeniería Forestal, Ingeniería en Petróleo y gas natural, Ingeniería en Eco-piscicultura y licenciatura en Medicina veterinaria y zootecnia Diplomados de postgrado, de duración variada, en Educación universitaria, sociocomunitaria-productiva y en Metodología de la investigación científica	Guaraní, Cavineño, Chiquitano, Guarayo, Itonama, Joaquiniano, Leco, Moxeño-trinitario, Moxeño-ignaciano, Mosetén, Movima, Tacana, Ts'imane, Weenhayek, Yurakaré, con presencia minoritaria de estudiantes de los Pueblos Aymara, Quechua y Afroboliviano	guaraní besïro guarayo moxeño-trinitario

Ecuador	Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi (UAW)	2018	Pública, nacional, gratuita, comunitaria, autónoma, en el marco establecido por el Consejo Educación Superior (CES), que aprueba carreras, regula la oferta académica y coordina las instituciones para que se ejerza una "autonomía responsable".	Licenciaturas de cuatro años en: Agroecología y soberanía alimentaria, Comunicación comunitaria y nuevas tecnologías de la comunicación, Derecho con enfoque de pluralismo jurídico y derechos humanos, Economía social, solidaria y comunitaria, Gestión del desarrollo infantil, familiar y comunitario, Gestión comunitaria del agua, Saberes ancestrales en alimentación cultural y comunitaria y Turismo rural sostenible e interculturalidad Curso virtual en pensamiento comunitario	Todos las Nacionalidades Indígenas, incluyendo Afroecuatorianos y Montubios Un porcentaje importante de estudiantes mestizos asiste a esta IES.	Inicialmente kichwa, sia pedee y paai koka, con proyección a las 14 lenguas con presencia en Ecuador Plataforma virtual en castellano y kichwa
México	Universidad Indígena Autónoma de México (UNIAM) Campus en Mochicaui, Mochis y Choix y tres extensiones en El Tajito, Topolobampo y Valle del Carrizo Cuenta también con una Unidad Virtual	2001 2006	Creada por profesionales del Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente Se incorporó al Subsistema de Universidades Interculturales en 2006 IES inclusiva, intercultural, autónoma, pública, regional, gratuita	Ingenierías de 4 años en Biotecnología, Energías renovables, Forestal comunitaria, Sistemas computacionales, Sistemas de calidad Licenciaturas de 4 años en Contaduría, Derecho, Educación intercultural, Lengua y cultura, Psicología social y comunitaria, Sociología rural con énfasis en estudios de género, Sociología rural con énfasis en estrategias para el Buen Vivir, Turismo empresarial, Turismo alternativo Maestrías en Economía y negocios internacionales, en Educación para la diversidad cultural, Educación para la paz y la convivencia escolar, Estudios sociales, Sistemas computacionales Doctorados en Economía y negocios internacionales, Educación para la diversidad cultural, Estudios sociales, Estudios para la sostenibilidad y el medio ambiente, Sistemas computacionales	Ch'ol, Cora, Kaqchikel, Mam, Mazagua, Mixteco, Nahua, Pima, Purépecha, Tseltal, Tsotsil, Yoreme, Zapoteco, Zoque. Estudiantes, indígenas de Nicaragua y Ecuador. Atiende también estudiantes mestizos de sectores vulnerables.	s.i. Uno de sus principios apunta a la reanimación socio-cultural y a la revitalización lingüística

	Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) Sede en San Felipe del Progreso y sus sedes en Tepetliixpa y Xonocatlán	2003	Creada por el Gobierno del Estado como parte del Subsistema de Universidades Interculturales de la SEP y bajo la coordinación y asesoramiento técnico de la CGEIB	Licenciaturas de cuatro años en Lengua y Cultura, Desarrollo sustentable, Comunicación intercultural, Arte y Diseño, Salud intercultural, Enfermería Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable	Huichol, Matlatzinca, Mazahua, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Tlahuica	
	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) Sede en San Cristóbal de las Casas y subsedes en Las Margaritas, Oxhuc, Valle de Tulijá y Yajalón	2004		Licenciaturas de cuatro años en Agroecología, Comunicación intercultural, Derecho intercultural, Desarrollo sustentable, Lengua y cultura, Medicina y cirugía, Turismo alternativo Maestrías en economía social y solidaria y en Estudios interculturales		maya zoque Su Centro de Revitalización y Estudio de Lenguas fomenta, desarrolla y fortalece las lenguas chiapanecas, además del español y el inglés
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) Sede en Oxolotán, municipio de Tacotalpa y subsedes en Villa Vicente Guerrero y Villa Tamulté de Las Sabanas	2006		Licenciaturas de cuatro años en Comunicación intercultural, Derecho intercultural, Desarrollo rural sustentable, Desarrollo turístico, Enfermería intercultural, Lengua y cultura, Salud Intercultural Maestrías en Gestión del patrimonio biocultural y en Educación	s.i.	s.i.
	Universidad Intercultural Veracruzana (UVI) Cuenta con 5 sedes en áreas de gran concentra-ción indígena:	2005	Creada como programa y luego dirección de la Universidad Veracruzana (UV), en el marco del Subsistema de Universidades Interculturales de la SEP y la CGEIB,	Licenciaturas de cuatro años en Gestión intercultural, Derecho con enfoque de pluralismo jurídico, Agroecología y soberanía alimentaria Maestría en Lengua y cultura Nahua	Nahua Otomí Totonaca Zapoteco Mixteco	Nahuátl

	Huasteca: Ixhuatlán de Madero, Totonacapan: Espinal, Grandes Montañas: Tequila, Selvas: Hidalgotitlán, Las Selvas: Huazuntlán		aunque manteniendo la autonomía que le confiere ser parte de la UV. IES publica, regional, gratuita			
	Universidad de Oriente (UNO) Sede en Valladolid, Yucatán	2005	Creada por el Gobierno del Estado, como organismo descentraliza-do, parte del Subsistema de Universidades Interculturales de la SEP y articulada a la CGEIB IES regional, pública, gratuita	Licenciaturas de cuatro años en Administración pública, Desarrollo turístico, Gastronomía, Lingüística y cultura Maya, Mercadotecnia, Tecnologías de la información y comunicación Maestrías en Administración pública, Etnografía y educación intercultural Doctorado en gestión educativa	Maya Estudiantes mestizos del área de influencia de la universidad.	maya Cuenta con un Centro de Formación y Acreditación de las Competencias Lingüísticas en Lengua Maya
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) Sede en Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla	2006		Ingenierías de cuatro años en Agronomía y zootecnia, Ingeniería Civil sustentable. Licenciaturas de cuatro años en Derecho con enfoque intercultural, Desarrollo sustentable, Educación con enfoque intercultural, Enfermería, Lengua y cultura, Turismo alternativo Maestrías en Ciencias en manejo sustentable de recursos naturales, Ambientes interculturales de Aprendizaje	Huichol, Mazateco, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Tepehua, Totonaco y Tseltal	náhuatl, ngigua y totonaco
	Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM) Sedes en Pichátaro (Purépecha), Faro de Bucerías (Nahua) y	2006		Licenciaturas en Arte y patrimonio cultural, Ciencia política y administración pública, Comunicación, Derecho, Desarrollo sustentable, Lengua y cultura, Turismo alternativo, Ingeniería en innovación tecnológica sustentable, Ingeniería forestal	Mazahua, Náhuatl, Otomí, P'urhèpecha	s.i.

	San Felipe de los Alzati (Otomí-Mazahua),			Maestrías en Educación ambiental, Ingeniería para la sostenibilidad energética y Sostenibilidad para el desarrollo regional, Doctorado en Ciencias para la sostenibilidad e interculturalidad		
	Universidad Intercultural Maya de Quinta Roo (UIMQRoo) Sede en la cabecera municipal de José María Morelos	2006		Ingenierías de cuatro años en Desarrollo empresarial, Sistemas de producción ecológicos. Tecnologías de la información y la comunicación Licenciaturas en Gestión municipal, Gestión y desarrollo de las artes, Salud comunitaria Maestría en educación intercultural	Maya	maya Lengua y cultura maya como columna vertebral del modelo educativo
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) Sedes en La Ciénaga, municipio de Malinal-te-pec, subsedes Ayutla de los Libres y Atliaca, Municipio de Tixtla	2006		Ingeniería forestal, Licenciaturas de cuatro años en Desarrollo sustentable, Gestión local y gobierno municipal, Lengua y cultura, Turismo alternativo	s.i.	me' phàà, náhuatl ñomndaa tu'un savi
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2006		Licenciaturas de cuatro años en Comunicación intercultural, Derecho intercultural, Desarrollo rural sustentable, Desarrollo turístico, Enfermería intercultural, Lengua y cultura y Salud intercultural	Chontal Ch'ol Tsotsil	chontal ch'ol tsotsil yocot'an zoque
	Sedes en Villa Vicente Guerrero y Villa Samulté de las Sabanas			Maestrías en Gestión del patrimonio biocultural y en educación	Yocot'an Zoque	Compromiso con la revitalización de las lenguas originarias

	Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) Sede en San Luis de Potosí	2011	Creada el Gobierno del Estado, como entidad descentralizada, y por la SEP en el marco del subsistema de universidades interculturales IES inclusiva, incluyente, intercultural, regional, pública y gratuita	Ingeniería industrial, de cuatro años Licenciaturas de cuatro años en Administración pública municipal, Agronegocios, Comunicación intercultural, Derecho, Derecho con orientación en asuntos indígenas, Desarrollo económico regional, Enfermería, Informática administrativa, Turismo sustentable, Salud comunitaria,	Nahua Pame Tének Estudiantes mestizos de sectores vulnerables.	nahuátl Pame norte tének
	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH) Sede en Tenango de Doria	2012		Ingeniería civil sustentable de cuatro años Licenciaturas de cuatro años en Arte y diseño digital, Derecho intercultural, Desarrollo sustentable, Enfermería, Lengua y cultura, Medicina y cirugía, Producción agrícola sustentable, Turismo sustentable	Nahua Otomí	hñähñü náhuatl tepehua A las lenguas originarias se les otorga el mismo peso que al inglés.
	Universidad Intercultural de Colima (UIC) Sede en Comala	2022		Ingeniería de cuatro años en Agroecología Licenciaturas de cuatro años en Artes y gestión cultural, Derecho con énfasis intercultural, Turismo comunitario	Mixteco Nahua Tarasco Zapoteco Atiende también estudiantes mestizos de sectores vulnerables	náhuatl
	Universidad Intercultural de Guanajato (UIGTO) Sede en Comonfor.	2022		Ingeniería agrómica sostenible de cuatro años Licenciaturas de cuatro años en Administración y logística intercultural y en Turismo comunitario y mercadotecnia	Chichimeca Jonaz Ñähñü Además a poblaciones Náhuatl, Mazahua, Purépecha, Zapoteca, Wixárika, Mixteca,	s.i.

					Mixe y Maya asentadas en la región y a estudiantes mestizos	
	Universidad Intercultural de Campeche (UICAM) Sede en Dztibalché y subsede en El Juncal	2023		Ingeniería de cuatro años en Agroecología y soberanía alimentaria Licenciaturas de cuatro años en Lengua y cultura maya y en Turismo sustentable	Maya Comunidades indígenas y migrantes en la Península de Yucatán	maya Tiene como objetivo preservar, revitalizar y difundir las lenguas mayas
	Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT) Sede en Ixtenco	2023		Licenciaturas de cuatro años en Cocina tradicional y nutrición comunitaria, agroecología y gestión comunitaria del territorio	Hñähñü Nahua	s.i.
	Universidad Intercultural de Jalisco Sede en Tuxpán, Distrito de Bolaños	2024		Licenciaturas de cuatro años en Desarrollo comunitario, Salud comunitaria y Sistemas productivos agroecológicos	Wixarika	wixarika
	Universidad Intercultural del Pueblo (UIP) Domicilio en Soledad Etla, Oaxaca y 17 sedes en distintos municipios y localidades del Estado de Oaxaca	2024	Comenzó a operar en 2019 y el 2024 el Gobierno del Estado decretó su creación y pase a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Oaxaca, como organismo público descentralizado IES pública, gratuita, regional	Ingeniería de cuatro años en Sistemas de producción agrícola Licenciaturas de cuatro años en Derecho, Educación Intercultural, Gestión y Desarrollo de las Artes, Turismo Alternativo	Estudiantes indígenas, campesinos, migrantes y mestizos de contextos vulnerables de Oaxaca	s.i.
	Universidad Intercultural para la Igualdad (UNITI) Sede en San Francisco de los Romos, Estado de Aguascalientes	2025	Creada por el Estado de Aguascalientes como parte del Subsistema de Universidades Interculturales	Licenciaturas de cuatro años en Economía social, solidaria e intercultural y en Programación e innovación digital	Estudiantes de sectores vulnerables, indígenas y mestizos, adultos y madres que no concluyeron sus estudios universitarios	s.i.

	Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) Sede en Ciudad de México y subsedes en Oaxaca y en Santa Fe de la Laguna Y Comachuén, Estado de Michoacán, y en Santo Tomás Ocotepec, Estado de Oaxaca	2023 inició en 2024	Creadas por la SEP y el INPI IES pública, gratuita, nacional, intercultural, dependiente del INPI y la SEP	Licenciaturas de cuatro años en Enseñanza de lenguas indígenas, Comunicación indígena intercultural e Interpretación y traducción en lenguas indígenas Diplomado en Adquisición de habilidades de lectura y escritura en lengua indígena Cursos de lengua nahuátl y de lengua zapoteca en línea En acuerdo con la UACO ofrece la Licenciatura en Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas el Centro Universitario Comunal Valles Centrales de Oaxaca.	Todos los que habitan el territorio mexicano, aunque a 2024 atendían estudiantes de los pueblos Chinanteco, Huasteco, Maya, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahua, Otomí, Purépecha, Tepehuano, Tlapaneco, Tojolabal, Tsotsil	ayuuk o mixe, binnizá o zapoteco, jmii o chinanteco, enna o mazateco, jñajtro o mazahua, maya, me'phaa o tlapaneco, nawatlahtolli o náhuatl, ñähñüh u otomí, ñuu savi o mixteco, o'daam o tepehuano, p'urhe o purépecha, tének o huasteco, tojolabal y tsotsil Proyección a las 68 habladas en México
Panamá	Universidad Autónoma de los Pueblos Indígenas Sede en Buäbiti o Llano Tugrí, Comarca, Ngäbe-Buglé	2022 Inició en 2024	Creada por ley nacional, con base en anteproyecto del Poder Ejecutivo, en respuesta a demandas indígenas IES nacional, pública, gratuita, intercultural y autónoma	Licenciatura de cinco años en Educación intercultural bilingüe y licenciatura de cuatro años en Etnoturismo histórico territorial	Los siete que habitan en el territorio panameño, aunque por su sede la mayoría de estudiantes son Ngäbe y Buglé	ngäbere buglere
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana (UNI)	1999 Inició en 2005	Creada por Ley Nacional de 1999, en respuesta a las demandas de organizaciones indígenas amazónicas y sobre todo de AIDESEP	Bachilleratos de cuatro años y licenciaturas de cinco en Educación inicial bilingüe, Educación primaria bilingüe, Ingeniería agroforestal acuícola, Ingeniería agroindustrial	Achuar, Ashaninka, Asheninka, Awajun, Bora, Iskonawa, Junikui, Kakataibo,	ashaninka awajún kakataibo, quechua,

	Sede en Yarinacocha, Pucallpa, Departamento de Ucayali		EIS pública, regional, gratuita, intercultural, todavía dependiente del MINEDUC, aunque en la normativa figure como autónoma. Salvo, la UNIA, que cuenta ya con un rector elegido según la norma universitaria nacional, las otras tres están todavía bajo el control de una Comisión de Gobierno designada por el MINEDUC.	En el segundo semestre de 2024 se crearon las Maestrías en Bosques y gestión integral del recurso forestal, Docencia universitaria e investigación, Educación intercultural, Gestión pública y políticas públicas, Sistemas de producción sostenible, los Doctorados en Economía de recursos naturales, Educación Intercultural y los Diplomados en Desarrollo infantil temprano con enfoque intercultural, Educación sexual integral con enfoque intercultural, Formulación de planes de negocio, Gestión escolar intercultural y liderazgo pedagógico. Estos programas no aparecen en los registros de Sunedu.	Kakinte, Kandozi, Kukama, Machiguenga, Matsés, Notmasi-genga, Quechua, Sharanawa, Shawi, Shipibo-Konibo, Shiwilu, Tikuna, Wampis, Witoto, Yaminawa, Yanesha, Yine	shawi, shipibo-konibo yanesha, yine, Cuenta con un centro de idiomas, donde además de lenguas originarias, enseñan inglés, italiano, francés y portugués.
	Universidad Nacional Intercultural "Fabiola Salazar Leguía" de Bagua (Unifslb) Sede en Bagua, departamento de Amazonas	2010		Bachilleratos de cuatro años e Ingeniería Civil de cinco Bachilleratos de cuatro años y licenciaturas de cinco en Administración de negocios globales, Biotecnología, Derecho, Educación tecnológica para: computación e informática, Enfermería	Awajún	awajún En su centro de idiomas, además de awajún enseñan inglés y portugués
	Universidad Nacional In-tercultural de la Selva Central "Juan Santos Atahuallpa" (Uniscjsa) Sedes en la Merced, Pichanaqui y Satipo, Departamento de Junín	2010		Bachilleratos de cuatro años e Ingeniería civil e ingeniería ambiental de cinco años Bachilleratos de cuatro años y licenciaturas de cinco en Administración de negocios internacionales, Educación intercultural bilingüe nivel inicial y nivel primaria,	Asháninka Notmasigenka Quechua Yanesha Ofrece 50 % de vacantes para estudiantes indígenas y 50 % para mestizos	asháninka quechua En su centro de idiomas, además de asháninka y quechua enseñan inglés

	Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba Sede en La Convención, Departamento de Cusco	2010		Bachilleratos de cuatro años e Ingenierías agronómica tropical y de alimentos de cinco Bachilleratos de cuatro años y licenciaturas de cinco en Ecoturismo,	Ashaninka Matsigenka Quechua Yine	s.i. Su centro de idiomas ofrece inglés portugués, asháninka, notmasigenka, quechua y yine.
Venezuela	Universidad Experimental Indígena del Tauca (UNEIT) Sede en Caño Tauca, Estado de Bolívar	2000 2011	Creada inicialmente como una asociación civil, con apoyo de la Orden Jesuita, y reconocida por el Estado en 2011 IES pública, nacional, intercultural	Licenciaturas de cinco años en Planificación intercultural, con menciones en Agro-cultura, Comunicación intercultural, Educación intercultural, Estudios jurídicos, Salud intercultural. Las menciones exigen cuatro semestres de formación, luego de los seis de un tronco curricular común	Los 51 que habitan en territorio venezolano, aunque con mayor presencia ye´kuana, eñapa y pumé	ye´kuana, eñapa y pumé

Notas:

Si bien la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit fue producto de un acuerdo entre la SEP, la CGEIB y el Estado de Nayarit (Salmerón, 2019) y ratificada por un acuerdo administrativo del Órgano de Gobierno del Estado de Nayarit el 4 de septiembre de 2010, ocho años después el 19 de agosto de 2018 un grupo de pobladores exigía la asignación de presupuesto para su inicio en el año académico 2019-2020 (https://bit.ly/4naxnzn). A la fecha, la UIEN no figura en el listado de universidades interculturales de la SEP.

Salmerón 2019, da cuenta de que en las negociaciones entre la CGEIB y el Gobierno del Estado de Yucatán no se logró que la actual Universidad de Oriente recurriera a la calificación de intercultural en su denominación.

Fuente. Elaboración propia con base en información disponible en los sitios web de las IES mencionadas, de la SEP y del MINEDU, así como de Schmelkes (2003), López (2009), López, Hamel y Moya (2009), Salmerón (2019).

La agencia colectiva indígena y las IESP

En un contexto marcado por la reinsurgencia indígena a nivel continental y por procesos individuales y colectivos de etnogénesis, a veces con reapropiación de los idiomas patrimoniales indígenas, a los ya mencionados esfuerzos pioneros de la BICU, la URACCAN y la UAIIN, se vienen sumando experiencias de educación superior propias, que emergen de demandas de comunidades, colectivos y organizaciones etnopolíticas, irrumpen en el escenario universitario con rostro y voz propias, y con modalidades de gestión que intentan serlo. Las formas menos disruptivas de esta nueva educación superior son aquellas fruto de la cogestión entre un pueblo o una organización indígena y una o más dependencias gubernamentales, como son, por ejemplo, la Universidad del Pueblo Yaqui, en México, producto de la negociación entre las autoridades comunitarias y el gobierno nacional, a través del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) y la SEP, y el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), en el Perú en 1988, especializado en la formación de docentes indígenas amazónicos. En ambos, la presencia e involucramiento indígena en la gestión institucional presiona y logra cada vez más una autonomía relativa en el diseño curricular y en la gestión pedagógica e institucional.

Mayor radicalización en línea con la autodeterminación de los Pueblos Indígenas se observa en un grupo de IESP gestadas autónomamente por colectivos de líderes, lideresas y pensadores indígenas y por organizaciones indígenas y/o campesinas en algunos países, en alianza o no con instituciones externas comprometidas con los derechos de los pueblos. Su derrotero es la formación de una *intelligentsia* indígena y de los nuevos liderazgos que estos pueblos requieren en su permanente interlocución con el Estado, su relacionamiento internacional y posicionamiento en la comunidad política nacional, regional y global. Una de las preocupaciones de las organizaciones indígenas es prevenir, desde una sólida formación étnico-política, la cooptación de estos nuevos liderazgos y la captura del discurso anticolonial, por parte de las agencias de los sectores hegemónicos.

En Argentina, destacan tres IESP, una privada, otra comunitaria y la tercera de co-gestión entre autoridades indígenas y un gobierno provin-

cial: el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) de Córdoba, iniciativa de un grupo de pensadores indígenas, para formar profesionales en lenguas, educación y antropología, creado en 1992 al albor de las reclamaciones por el quinto centenario de la invasión europea; la Universidad Campesina SURI de Ojo de Agua, que desde 2011 ofrece formación técnica en diversas ramas a jóvenes y adultos campesinos e indígenas; y el Instituto Superior Intercultural *Campinta Guasu* Gloria Pérez, fundado en 2015, en Jujuy para ofrecer formación a nivel técnico superior.

En Colombia, a la ya mencionada UAIIN se suman la *Ala Kusreik Ya Misak Universidad*, instituida en el año 2011 por el Cabildo Indígena de Guambía, que funciona en un municipio del territorio Misak o Guambiano para atender a personas Misak y Nasa, aunque en rigor esta IES se autodefine como flexible y abierta a todo aquel que desee estudiar con ellos; la Misak Universidad está a la espera de su reconocimiento oficial como IESP pública, en razón del nuevo Decreto de 2025 que reconoce la educación superior propia como política pública nacional así como la potestad de los Consejos Comunitarios para crear universidades propias, sin tener que pasar por el Congreso Nacional. En ese camino se encuentran otras iniciativas como las de los pueblos Inga, Pasto y Quillasinga, entre otros; la propuesta de Universidad Propia de los Pueblos Afrocolombianos Raizal y Palenquero. Desde la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) se impulsa la creación de una IESP nacional, con base en su Escuela de Formación Indígena (EFIC), tal como también ocurre con la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC).

En Ecuador en 2013 se creó la Pluriversidad Amawtay Wasi (PAW), iniciativa comunitaria no reconocida oficialmente, que ofrece cursos técnicos vinculados al quehacer agrícola a jóvenes y adultos indígenas desde 2013. Los gestores de esta universidad fueron parte del equipo de profesionales y pensadores Kichwa que fundaron inicialmente la UINPI-AW en 2004; a la clausura de esta IES por el gobierno ecuatoriano, se constituyeron en una oenegé.

En Guatemala, existen cuatro IES de gestión comunitaria y territorial que tampoco gozan de reconocimiento oficial pero que se amparan en asociaciones civiles inscritas a nivel municipal y recurren a IES solidarias de otros países para la certificación de los estudios

que ofrecen: las universidades Maya Ixil (UMI), fundada en 2011, la Maya Kaqchikel (UMK), en 2014, la Maya Poqomchi' y la Pluriversidad Maya Ch'orti', ambas en 2024, y otras más están en organización en los territorios Mam y Q'eqchi' (Mato, 2025). Todas estas IESP integran el Concejo de Universidad Mayas de Guatemala. Estas universidades surgieron luego de más de tres lustros de incumplimiento estatal de uno de los puntos clave del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos y del Acuerdo de Paz Firme y Duradera de 2025 y 2026 referido a la creación de la Universidad Maya (López, Arguelles e Ipia, en edición). Anima a estas universidades un mayor acceso a la educación superior en uno de los países con mayor déficit de matrícula universitaria indígena en la región (Mato, 2025), sino además dotar a la formación universitaria de mayor pertinencia cultural y lingüística, así como de relevancia sociocultural y territorial.

En México, a raíz del Levantamiento Zapatista de Liberación Nacional de 1994 y de los incumplidos acuerdos de San Andrés Larrazaín de 1996, entre 1999 y 2001, un grupo de profesionales y religiosos jesuitas comprometidos con la causa zapatista fundó la Universidad de la Tierra (UniTierra); que comenzó a operar desde dos sedes, una en Chiapas y otra en Oaxaca, ambas bajo la figura de asociaciones civiles; las UniTierra ofrecen formación técnica a mujeres y hombres jóvenes, movidos por el afán de aprender y servir a sus comunidades de origen; además se constituyen en espacios de reflexión política y teórica en descolonización y sobre cómo subvertir las jerarquías del poder y del saber. Desde 2007 funciona la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), iniciativa de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias, Policía Comunitaria (CRAC-PC)[6] de la

6 El CRAC-PC fue fundado en 1995 por representantes de comunidades mixtecas, tlapanecas y nahuas como entidad autónoma de seguridad y justicia indígena, que combina la policía comunitaria con casas de justicia para impartir justicia propia y fomentar la reeducación comunitaria de las personas infractoras, en un contexto marcado por la violencia estructural, la criminalidad organizada y el abandono estatal. La trayectoriadel CRAC-PC lo ha configurado como un modelo alternativo de gobernanza autónoma y contrahegemónica (Pérez y Salazar, 2025).

Costa Chica y la Montaña de Guerrero, como parte de sus proyectos de autonomía, para formar profesionales indígenas y afromexicanos comprometidos con el servicio comunitario, cuyos estudios son acreditados por una IES convencional solidaria: la Universidad Autónoma del Estado de México (Alonso, Hernández y Solís, 2014). En 2007, un grupo de profesionales Mixe o Ayuuk, a través de una asociación civil —Ser Mixe—, crearon el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en la comunidad mixe de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, para ofrecer licenciaturas en administración, comunicación y educación; se articuló con el Sistema Universitario Jesuita, ante la imposibilidad de acordar con la CGEIB su constitución como una de las universidades interculturales públicas.

Por su parte y desde 2020 y 2024, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) es una IESP pública de cobertura regional, cuyos antecedentes se remontan a al menos dos décadas antes de su constitución oficial, cuando diversas comunidades indígenas y campesinas iniciaron procesos de organización social y política con visión autonómica y en línea con su autodeterminación, para lo cual desarrollaron experiencias educativas propias inspiradas en el horizonte ético-político y epistemológico de la comunalidad, a través de la cual se busca dar cuenta y fortalecer el modo alternativo de vida de las comunidades oaxaqueñas; la UACO opera en sedes comunitarias descentralizadas y ofrece formación vinculada territorialmente con las necesidades y expectativas de los Pueblos Indígenas.

También es necesario incluir en esta lista al Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Promoción y Desarrollo Social (CESDER-PRODES), asociación civil fundada en 1982, para apoyar la creación y funcionamiento de una telesecundaria bilingüe bicultural rural en San Andrés Yahuiltlapán, en la sierra norte del Estado de Puebla, y luego de otras más en comunidades rurales de esta misma entidad federativa; en 1988 el CESDER-PRODES inició acciones en el ámbito de la educación superior, con una licenciatura en Planeación rural y en 2009 estableció una alianza con la Universidad Campesina en Red (UCI-Red) para desarrollar programas de maestría y doctorado, aunque piensan constituirse en la Universidad con los Pueblos. En sus

más de cuatro décadas de trabajo, el PRODES se ha consolidado como una instancia formativa y de desarrollo rural alternativo reconocida nacional e internacionalmente por sus contribuciones a la educación campesina e indígena (CESDER-PRODES, 2022), y por su solidaridad con otras iniciativas de educación superior propia, como, por ejemplo, por el apoyo brindado a la UAIIN-CRIC de Colombia.

En este recuento, el Perú es uno de los países con menos IESP. Al ya mencionado y pionero programa FORMABIAP se suma una nueva iniciativa de la confederación indígena amazónica AIDESEP y otra de un obispo franciscano comprometido con los pueblos y organizaciones indígenas amazónicas. La primera IESP es producto de una alianza entre AIDESEP y el Instituto Tecnológico Superior de Nauta (IST-N), que contribuyó a la inclusión de la carrera de Enfermería Técnica Intercultural Bilingüe, aprobada por el MINEDU y que desde 2015 forma a jóvenes indígenas amazónicos por un período de cuatro años; en 2022 y desde su Programa de Salud Intercultural, AIDESEP planteó un nuevo proyecto para retomar la presencia y el control indígena de esta especialidad, así como para extenderla a otros institutos superiores tecnológicos en la Amazonía (Rodríguez *et al.,* 2009).

Por su parte, el Programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae es una experiencia *sui generis* de educación propia, fundada en Atalaya, en el departamento amazónico de Ucayali; surgió en 2007 a raíz de las demandas de familias y organizaciones indígenas de la zona por un mayor acceso a la educación superior de las y los jóvenes que concluían su educación secundaria, sin que tuvieran que trasladarse a las grandes ciudades de la costa y la sierra; inicialmente focalizaba la formación de docentes indígenas para atender la EIB y ahora ofrece otras carreras, entre ellas, ingenierías vinculadas con la vocación socioproductiva amazónica. Hay una tercera iniciativa en gestación: la Pluriversidad Kawsay Pacha, por parte de un grupo de profesionales aymara y quechuahablantes afincados en Lima que focalizaría los estudios de postgrado (Suxo, 2024).

La tabla 2 ofrece de forma sintética información sobre aquellas IES autodeterminadas o propias o que van en camino de serlo.

Tabla 2
IES propias o que intentan serlo

País	IES y sede	Creación	Iniciativa y gestión	Oferta formativa	Pueblos Indígenas	Lenguas indígenas
Colombia	Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (Uaiin) Sede en Popayán, Departamento del Cauca, aunque funciona bajo la modalidad de campus itinerante, con núcleos de aprendizaje en distintos municipios y localidades de los territorios que componen el CRIC.	2002 inicia actividades en 2003	Creada por el CRIC en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), apelando al régimen especial que otorga la Constitución a los Pueblos Indígenas. IES comunitaria, pública, regional, territorializada, intercultural y autónoma	Licenciaturas de cuatro años en Administración y gestión de la salud propia intercultural, Administración y gestión propia, Buen vivir comunitario, Comunicación propia intercultural, Derecho propio intercultural, Pedagogía comunitaria, Pedagogías de artes y saberes ancestrales, Pedagogías para la revitalización de lenguas originarias y Revitalización de la Madre Tierra Tecnologías de tres años en Administración y gestión de la salud propia intercultural, en Administración pública especial de los territorios indígenas, en Pedagogía en lingüística aplicada para la revitalización de la lengua nasa, en Diplomados de duración variada en Control fiscal público con enfoque territorial para Pueblos Indígenas, Educación propia, intercultural y bilingüe en contextos de ciudad, Uso de las TIC: un enfoque de habilidades, y Verdad, justicia, seguridad y paz, Maestría en comunicación intercultural y Doctorado en Estudios interculturales en el marco de la Red de Universidad Indígenas y Comunitarias del Abya Yala (RUICAY) En alianza y cooperación con la UACO de México desde 2024 implementan la Maestría en Educación comunal.	Nasa Ampiule Coconuco Inga Kishú Misak Siapidara Totoró Yanacona. También atienden a estudiantes de pueblos fuera del Cauca: Embera Uitoto Wayuu Zenú	nasa yuwe namui wan siapidara

	Ala Kusreik Ya Misak Universidad Sede en el municipio de Silvia, Departamento del Cauca	2020	Instituida por el Cabildo Indígena Guambiano en el marco del SEIP, apelando al régimen especial que otorga la Constitución a los Pueblos Indígenas. IES étnica, comunitaria, intercultural, territorializada, autónoma	Procesos formativos, presenciales y a distancia, en Economía propia, Administración Propia; Organización Social y Derecho mayor, para el mejoramiento de la vida Misak y de otras culturas, así como para el diálogo de saberes con otras sociedades, para las y los jóvenes bachilleres que no tienen la posibilidad de ingresar a las universidades convencionales del Estado.	Misak Nasa Totoro	namui wam
Ecuador	Pluriversidad Amawtay Wasi (PAW) Sede en Quito y núcleos locales de aprendizaje	2013	Creada por el colectivo de profesionales Kichwa, que fundó la UINPI-AW, luego de su clausura IES privada, comunitaria, regional, territorializada y autónoma	Cursos técnicos de un año de duración en cuidado y cosecha del agua y en agroecología en comunidades rurales	Kichwa Shwar	kichwa
Guatemala	Universidad Maya Ixil (UMI) Sedes en Nebaj, Chajul y Cotzal, con núcleos comunitarios de aprendizaje	2011	Colectivo de profesionales Ixil, a través de una oenegé IES comunitaria, regional, territorializada y autónoma, sin reconocimiento oficial	Licenciaturas en Derecho indígena y Desarrollo y Gestión de alimentos Técnico en Desarrollo Rural Diplomado Identidad y valores de la cultura Maya Ixil, dirigido a estudiantes del último tramo de la secundaria	Ixil	ixil
	Universidad Maya Kaqchikel (UMK) Sede en la Ciudad de Chimaltenango y sedes en otros municipios del territorio Kaqchikel	2014	Colectivo de profesionales Kaqchikel, a través de una oenegé IES comunitaria, territorializada y autónoma, sin reconocimiento oficial	Licenciaturas de cuatro años o cinco en Ciencias agrícolas y ambientales (ingeniería), Derecho con énfasis en pluralismo jurídico, Medicina general integral y Pedagogía Diplomados de duración variada en Acupuntura, Drenaje linfático, Fitoterapia, Procesamiento de plantas medicinales y Quiropraxia	Kaqchikel	kaqchikel
	Universidad Maya Poqomchi' (UMAP) Sede en San Cristóbal Verapaz,	2016 2020	Colectivo de profesionales Poqomchi', a través de una oenegé respaldada por la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala	Licenciaturas de cuatro años en Administración de empresas en emprendimiento y Pedagogía	Poqomchi'	poqomchí

	Departamento de Alta Verapaz		IES comunitaria, territorializada y autónoma, sin reconocimiento oficial			
	Universidad Maya Ch'orti' Sede en el Municipio de Camotán, Departa-men-to de Chiquimu-la, con núcleos locales de aprendizaje en ocho municipios	2021	Fundada por el Gran Consejo de Autoridades Ancestrales e Indígenas Maya Ch'orti', a través de una oenegé IES comunitaria, territorializada y autónoma, sin reconocimiento oficial	Técnico de dos años y licenciatura de seis en Ingeniería agrícola comunitaria y ambiente	Ch'orti', extiende sus servicios a estudiantes Ch'orti' en Honduras	Ch'orti'
México	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Promoción y Desarrollo Social (CESDER-PRODES) Universidad Campesi-na en Red-(UCIRED) Sede en Zautla, Pue-bla, con subsedes en	1982	Creada por un colectivo de profesionales comprometidos con el campesinado y los Pueblos Indígenas, uno de sus fundadores pertenecía a los Hermanos de las Escuelas Cristianas o Lasallistas IES privada, regional, territorializada y autónoma, reconocida por el Estado mexicano, gestionada desde una oenegé	Licenciaturas de cuatro años en Procesos rurales sustentables para una vida digna, con especializaciones en Agroecología y seguridad alimentaria y Comunicación social comunitaria Maestrías en Agroecología, territorio y soberanía alimentaria, Educación con personas jóvenes y adultas, Pedagogía del sujeto y práctica educativa, Prácticas narrativas en la educación y el trabajo comunitario Doctorado en Pedagogía del sujeto	Ayuuk. Huave, Mazahua, Náhuat Rarámuri, Tzel-tal, Wixaritari, Zapoteca	s.i.
	Universidad de la Tierra Sedes en Oaxaca y en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el marco del Centro de Indígenas de Capacitación Integral (CIDECI).	1989	Creada, como asociación civil, por un grupo de profesionales y religiosos jesuitas alineados con las demandas y propuestas de comunidades vinculadas con el EZLN IES privada, comunitaria, regio-nal, intercultural, popular,	Formación técnica en salud, nutrición, cultivo de alimentos, agricultura y agroecología, arqui-tectura y bibliotecología, costura, impresión, investigación social, manufactura de calzado, medicina tradicional, mecánica, música y tejido	s.i. Jóvenes mayas de la Selva Lacandona	s.i.

	También existe un nodo autónomo en Puebla.		desescolarizada, sin reconocimiento oficial			
	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) Sede en Jaltepec de Candayoc, Oaxaca	2006	Creada por un grupo de profesionales mixes en alianza con la Red de Universidades Jesuitas IES privada, comunitaria, regional, territorializada, intercultural y autónoma	Licenciaturas en Administración y desarrollo sustentable, Educación intercultural, y Comunicación para el desarrollo social	Ayuuk Chinanteco Chontal Huave Mazateco Mixteco Popoluca Tzeltal Zapoteco y Zoque	ayuuk como lengua mayoritaria y priorizada
	Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) Sede en Santa Cruz del Rincón, Municipio de Malinaltepec, Estado de Guerrero, subsedes en San Luis Acatlán, Xalitla, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa.	2007	Creada por la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias, Policía Comunitaria, (CRAC-PC) de la Costa Chica y la Montaña de Guerrero IES comunitaria, regional, territorializada, intercultural, autónoma, sin reconocimiento oficial, pero con estudios acreditados por la Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciaturas de cuatro años en Gestión ambiental comunitaria, Gobierno y administración de municipios y territorio, Justicia y derechos humanos, Lengua, cultura y memoria, Salud comunitaria.	Amuzgo Mixteco Nahua Tlapaneco Población indígena migrante y población afromexicana	
	Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) Sede administrativa en la ciudad de Oaxaca y centros universitarios comunales (CUC) en 16 comunidades indígenas y campesinas	2020	Creada por colectivo de profesionales indígenas en respuesta a demandas comunitarias, en el marco de la comunalidad IES pública, comunitaria, regional, territorializada, intercultural, autónoma y gratuita	Licenciaturas en: Agroecología comunal, Artes y filosofía comunal, Comunalidad, Comunalidad agrícola, Comunicación comunal, Cultura musical comunitaria, Derecho indígena comunal, Educación comunal, Gastronomía comunal, Gestión comunal, Pesca y cooperativismo, Política comunal, Salud integral comunitaria, Sistemas alimentarios sustentables, Territorio y bien vivir comunal y Vida comunal y territorio.	Pueblos Indígenas de las distintas regiones de Oaxaca: Mixteca, Istmo, Sierra Norte, Valles Centrales, Costa y Sierra Sur	s.i. En el CUC de Santa María Yavichе se usa el Xhiidza

				Ingenierías: Comunal, Bio-construcción comunal, Manejo integrado del territorio comunal. Especialidad en Educación Comunal Maestrías en Educación comunal, Recreación comunal y Comunalingüística mixe.		
Nicaragua	Universidad del Pueblo Yaqui (UPY) Sede en Vicam Pueblo, Estado de Sonora	2022 inicio en 2023	Creada por el Estado de Sonora, en cogestión con el INPI y la SEP, en el marco del Plan de Justicia del Pueblo Yaqui, con base en los acuerdos de reparación suscritos con el gobierno nacional IES pública, intercultural, solidaria, gratuita, regional	Ingeniería en Producción sostenible y economía social, de cuatro años Licenciaturas de cuatro años en Derecho, Educación, Salud y medicina comunitaria	Yaqui y Pueblos Indígenas de Sinaloa y Sonora	Yaqui
	Bluefields Indian Caribbean University (BICU) Sede central en Bluefields, Región Autónoma de la Costa Caribe Sur y centros regionales en Bilwi, Bonanza, Corn Island, El Rama, Laguna de Perlas, Waspam	1990 Inicio actividades en 1991	Creada por grupo de profesionales y líderes kriolhablantes IES pública, comunitaria, regional, territorializada, intercultural, gratuita, con excepción de los estudios de postgrado, y con autonomía relativa al cambiar las normas nacionales al respecto en 2018 y perder su personería jurídica como asociación civil, en 2025 esta IES pasó a depender del Consejo Nacional de Rectores de Universidades	Técnico superior de dos años en Construcción civil, Diseño gráfico, Electromecánica, Enfermería, Geología, Redes, Topografía Ingenierías de cuatro años en las siguientes especialidades: Ambiental, Administración de puertos y aeropuertos, Agronegocios, Agronómica, Civil, de Sistemas, Zootecnia Licenciaturas cuatro años en Administración de empresas, Biología marina, Ciencias de la educación con mención en ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y deportes, físico-matemática, inglés, lengua y literatura hispánica, Contaduría pública, Derecho, Enfermería, Turismo Sostenible, Medicina veterinaria y medicina general de cinco años. Como toda universidad pública ofrecen el programa gubernamental la Universidad en el	Pueblos Originarios, Afrodescendientes y población mestiza de la Costa Caribe Sur	s.i. IES comprometida con la revitalización de las lenguas garífuna kriol mayangna miskitu rama y ulwa.

				Campo en 25 comunidades rurales, donde ofrecen a estudiantes indígenas, campesinos e indígenas, algunas de sus carreras técnicas y de sus licenciaturas, a través de una modalidad semipresencial que comprende encuentros presenciales y trabajo a distancia.		
	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) Con sede en Bilwi (Puerto Cabezas) y recintos también en Bluefields, Las Minas (Siuna), Nueva Guinea	1994	Creada por grupo de profesionales miskitu y kriolhablantes IES pública, comunitaria, regional, territorializada, intercultural, gratuita, con excepción de los estudios de postgrado, y con autonomía relativa al cambiar las normas nacionales al respecto en 2018, y perder su personería jurídica como asociación civil; en 2025 pasó a depender del Consejo Nacional de Rectores de Universidades	Técnico superior de tres años en: Enfermería intercultural, Informática administrativa Ingenierías de cinco años en las siguientes especialidades: Agroforestal, Agroindustrial, Agronómica, Civil, en Sistemas, en Zootecnia, Forestal, Industrial Licenciaturas por lo general de cinco años en Administración de empresas con menciones en: Banca y finanzas, Comercio internacional, Desarrollo empresarial alternativo, Mercadeo, Turismo y hotelería; Agronegocios; Bioanálisis clínico; en Ciencias de la educación con menciones en: Biología, Ciencias sociales, Cultura Física-matemática, EIB, Inglés, Lengua y literatura hispánica, Matemática; en Ciencias sociales con mención en Desarrollo local; en Comunicación intercultural; en Contabilidad pública y auditoría; en Enfermería intercultural con menciones en: Higiene y epidemiología, Materno infantil; en Farmacia; en Informática administrativa; en Lingüística intercultural; en Pedagogía con mención en educación; en Psicología en contextos interculturales; en Sociología con mención en contextos interculturales; en Sociología con mención en autonomía. Medicina intercultural y de seis años y medio y Medicina veterinaria de cuatro	Mískitu, Rama, Mayangna Población kriolhablante y mestiza castellano hablante	mayangnakriol miskitu ulwa IES comprometida con la revitalización de la lengua rama

				Maestrías en Administración de agronegocios, Contabilidad pública y auditoría, Didáctica de las Matemáticas, Docencia universitaria, Educación intercultural multilingüe, Género, etnicidad y ciudadanías interculturales, Doctorado en Educación superior intercultural en contextos del Buen Vivir, desarrollado con la UAIIN en el marco de la RUICAY. Como toda universidad pública ofrece el programa gubernamental la Universidad en el Campo en diversas comunidades rurales, donde ofrecen a estudiantes indígenas, campesinos y mestizos algunas de sus carreras técnicas y de sus licenciaturas, a través de una modalidad semipresencial que comprende encuentros presenciales y trabajo a distancia.		
Perú	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) Sede en Iquitos, Departamento de Loreto	1988	Creada por convenio entre AIDESEP y el Ministerio de Educación IES público, gratuita, regional, en cogestión Estado y organización indígena	Profesorado de EIB en el nivel primario Profesorado de EIB en el nivel inicial Programa de profesionalización de maestros indígenas bilingüe en servicio	Achuar Kichwa Kukamakuka-miria Shawi	achuar kichwa kuka-makuka-miria shawi
	Programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Nopoki) Sede en Atalaya, Departamento de Ucayali	2005/2006	Creado por el Vicariato Apostólico de San Ramón en respuesta a necesidades de los Pueblos Indígenas de la Selva Central, forma parte de una universidad católica IES privada, regional, intercultural, gratuita para jóvenes indígenas	Bachilleratos y licenciaturas de cinco años en Administración, Contabilidad, Educación básica bilingüe intercultural Ingeniería agraria con enfoque agroforestal de cinco años	Amahuaca, Ashaninka, Asheninka, Awajún, Kapanawa, Kashinawa, Haramkbut, Matsingenka, Notmatsigenka, Shipibo-Konibo,	asháninka, asháninka, matsigen-ka, nomatsigen-ga, shipibo, yánesha y yine

					Yaminahua, Yanesha, Yine Población mestiza de la zona	
	Programa de Enfermería Intercultural del Instituto Tecnológico Superior de Nauta (ITS-N) Sede en Nauta, Departamen-to de Loreto	2013 2015	Creada por el Programa de Salud de AIDESEP; la carrera fue implementada por AIDESEP inicialmente entre 2005 y 2013 Atalaya, Bagua y Nauta. En 2015 fue instituida oficialmente en el ITS de Nauta, por acuerdo entre AIDESEP y la Dirección Regional Educación de Loreto. IES pública, regional, territorializada y gratuita	Técnico de cuatro años en Enfermería Intercultural Bilingüe Amazónica	Kukama-kukamiria predominantemente, pero también Achuar, Kichwa, Shiwiar, Urarina	kukamakukamiria

Nota. Elaboración propia con base en información disponible en los sitios web de las IES mencionadas, de la SEP y del MINEDU, así como de Schmelkes (2003), López (2009), López, Hamel y Moya (2009), Salmerón (2019). Para el CESDER-PRODES se consultó su boletín informativo de 2002, para la Universidad de los Pueblos del Sur Guzmán, Hernández y Solís (2014), para la carrera de Enfermería Intercultural Bilingüe Amazónica Rodríguez, Valdez y Reátegui (2009).

Existen también IESP que, desde una perspectiva de educación popular y de un enfoque desescolarizado, en algunos casos apelando a prácticas educativas comunitarias e indígenas, forman a jóvenes y adultos indígenas y mestizos de sectores marginalizados en carreras técnicas. Si bien no se trata de universidades, en el sentido convencional del término, se autodenominan como tales, en palabras de Gustavo Esteva —fundador de la UniTierra—, para "jugar con los símbolos del sistema oficial. La idea es utilizar en nuestro beneficio todos los símbolos que percibimos como herramientas de dominación. O más bien, como dice Illich, hacer un mal uso para nuestros propios fines de lo que produce el estado o el mercado" (Esteva, 2006, p. 15). Como es de suponer, estos estudios no gozan de reconocimiento oficial.

También cabe observar que varias de las IESP que figuran en la Tabla 2 ofrecen licenciaturas y tecnicaturas en ramas relacionadas con el quehacer y la vida indígenas y en vinculación con el territorio en el cual se ubican. Sin embargo, la oferta académica de algunas de ellas, total o parcialmente, no se diferencia en mucho de las IES convencionales, por la naturaleza de las carreras que brindan, salvo en la inclusión aislada de algunos contenidos indígenas. No obstante, podría darse el caso de que esta situación sea también resultado de lo anotado por Esteva en el párrafo anterior.

En general, las IESP identificadas se caracterizan por su búsqueda de vinculación con la vida real de los aprendices, por su carácter contextual y situado y su enfoque en el fortalecimiento de la capacidad individual y colectiva de agencia de sus estudiantes. Parten de los sueños comunitarios de descolonización y emancipación social, a diferencia de las IES convencionales que son fruto de la institucionalidad estatal o privada, y que, por estar en visiones predominantemente eurocéntricas, monoculturales y tecnocráticas, no forman a sus estudiantes para la convivencia democrática en sociedades étnica y culturalmente complejas como las latinoamericanas. No obstante, cabe reconocer que algunas universidades convencionales, públicas y privadas, han creado e implementan programas especiales inscritos en la perspectiva intercultural y avanzan a través de modalidades

incluyentes tanto de estudiantes como de temáticas indígenas (Mato, 2008; López, 2009; Didou, 2014; López, Arguelles e Ipia, en edición).

De igual forma y en contraste con la educación superior convencional, que reproduce las jerarquías coloniales y racializadas del conocimiento, así como los procesos de asimilación cultural y lingüística, las IESP buscan recuperar, revitalizar y proyectar epistemologías, lenguas, modos de vida y formas alternativas e indígenas de producción de conocimiento. Sus diseños curriculares e institucionales encarnan principios de autonomía, interculturalidad y pluriepistemicidad, al tiempo que aspiran a formar ciudadanos interculturales capaces de transformar la sociedad.

Desde esa perspectiva, las IESP se plantean retroalimentar las sabidurías de los pueblos, estableciendo vínculos entre filosofías, conocimientos y espiritualidades, desde una visión holística de la realidad y de la sabiduría, cuya construcción involucra tanto a personas conocedoras y expertas en distintos ámbitos de la vida como a aquellas que han pasado por los claustros universitarios. Del mismo modo, persisten en la defensa de los territorios indígenas y se inscriben en las luchas sociales que reclaman reconocimiento de la dignidad y la identidad, comprometiendo políticamente a sus estudiantes y docentes a través de un nexo permanente con las organizaciones representativas de sus pueblos. Ello se debe a que la educación superior propia (ESP) constituye un dispositivo más para alcanzar el Buen Vivir.

También es importante resaltar que las IESP identificadas aquí transcienden el espacio educativo formal. Se trata de una educación sin paredes y de naturaleza territorial. En los procesos que impulsan participan, de un modo u otro, diferentes agentes educativos y los vínculos entre IESP y comunidad son estrechos, frecuentes y de ida y vuelta. De ahí que los tres pilares clásicos de toda universidad —docencia, investigación y vinculación o extensión— se conciban como indivisibles, pues lo que se hace en uno de ellos incide en los otros.

Con esa mira en mente, la investigación contribuye a resolver problemas reales que atraviesan las comunidades, familias y personas indígenas y recoge las distintas formas de pensar, sentir y hacer que

intervienen en la construcción de nuevos conocimientos. En rigor, en estas IESP se co-aprende, co-investiga y co-teoriza.

Por lo demás, la gestión institucional de una IESP aspira a ser colectiva y comunitaria, a fin de evitar la concentración del poder en una sola persona o únicamente en el cuerpo académico. Este tal vez sea el mayor desafío que estas instituciones enfrentan pues, para recibir recursos del Estado o de la cooperación internacional, deben adoptar formas y mecanismos de manejo institucional característicos del sistema hegemónico, que las distancian de las maneras que rigen la gobernanza de la institucionalidad indígena comunitaria, donde la voz de todas y todos merece igual peso en las asambleas y congresos.

A través de su accionar, las universidades propias subvierten la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 1999, 2000), enfrentando abiertamente el racismo y la discriminación atávicos, reconociendo las epistemologías indígenas y abriendo vías para construir sociedades más justas, democráticas e interculturales en América Latina con lo cual interpelan a las universidades convencionales y a los sistemas educativos nacionales.

Desafortunadamente, tales cuestionamientos se ven debilitados por las limitaciones, unas más severas que otras, que enfrentan estas IESP en su accionar, lo que compromete su consolidación y sostenibilidad. Entre ellas, destacan tres obstáculos determinantes: los presupuestales, los relativos a su reconocimiento oficial y la valoración social de la formación que ofrecen.

No menos importante resulta el hecho que estas IESP, junto a la IES interculturales y las indígenas estatales, no han logrado todavía atender el tema de las lenguas indígenas y su enseñanza y uso, más allá de aquellas carreras especializadas dirigidas a su enseñanza, traducción e interpretación o a su uso comunicacional. No cabe duda que la presencia de más de una lengua en el claustro o en las aulas de la mayoría de estas IESP complejiza la resolución pedagógica de la inclusión y el uso de los idiomas indígenas tanto como lenguas que se aprenden y enseñan cuanto como idiomas vehiculares de la educación superior. No obstante, y precisamente por el potencial descolonizador de estos idiomas, como por su propia condición de sistemas de signi-

ficación y comunicación construidos desde otras epistemes y sistemas de conocimiento, urge imaginar y ensayar salidas a este entrampe a la brevedad posible.

Conclusiones

A partir de la revisión de la historia y práctica de la IESP identificadas en este artículo es posible colegir que los principios y modos de actuación fundantes de la educación superior autodeterminada y propia son principalmente: (i) la pluriepistemicidad e interculturalidad, (ii) la territorialidad, (iii) la integración de funciones sustantivas, (iv) la naturaleza situada, activa y social del aprendizaje, (v) la gobernanza comunitaria, (vi) la centralidad de la agencia individual y colectiva, y (vii) la inclusión politizada de las y los estudiantes.

En primer lugar, uno de los rasgos clave de la ESP es su carácter pluriepistémico, dado que, en oposición al modelo monoepistémico hegemónico, las IESP reconocen la coexistencia de múltiples sistemas de conocimiento y, en la medida de lo posible, los articulan en condiciones de equidad. Desde esta pluriepistemicidad se enfrentan el universalismo abstracto de la racionalidad occidental, transcendiendo la inclusión curricular de esos otros saberes y conocimientos, pues en rigor con su accionar ponen en jaque los criterios de validación del conocimiento académico y promueven su transformación.

En segundo lugar, la educación propia trasciende los límites institucionales formales y se despliega en el territorio. Se trata de una educación "sin muros", en la que intervienen diversos actores sociales y donde los procesos de aprendizaje se vinculan estrechamente con la vida. En rigor, la educación superior autodeterminada se fundamenta en una concepción territorial del conocimiento, donde el territorio no constituye solo un espacio físico-geográfico, sino un ámbito ontológico, epistemológico, lingüístico y político. En esa línea, el horizonte ético-político del Buen Vivir adquiere un lugar primordial, como alternativa al modelo de desarrollo occidental, implicando relaciones de equilibrio entre seres humanos, naturaleza y cosmos.

En tercer término y en comparación con la universidad convencional, que muchas veces tiende a separar docencia, investigación y extensión, vinculación o proyección comunitaria, en las IESP estas dimensiones son concebidas como inseparables. La investigación, por ejemplo, responde a problemas concretos definidos por las propias comunidades y se desarrolla mediante metodologías participativas (Tuhiwai Smith, 1999), y el involucramiento de las y los estudiantes en la investigación no solo les permite aprender a investigar investigando, sino además aprehender de la sabiduría comunitaria para nutrir su formación disciplinar.

En cuarto lugar, se privilegia y promueve el carácter situado, activo y colectivo del aprendizaje, apelando a las formas de construcción y apropiación del conocimiento propias de las familias y comunidades indígenas. De ahí que las pedagogías que intenten implementar sean también consideradas como propias, en tanto se inspiran en las perspectivas comunitarias sobre cómo se aprende —observando, haciendo y participando en la interacción comunitaria intergeneracional—; por lo cual se recurre, aunque no siempre, a sabias, sabios y expertos comunitarios para que compartan sus conocimientos y sabiduría. Estas IESP reconocen que el aprendizaje ocurre en múltiples espacios —hogar, comunidad, territorio— a través de una interacción social intensa (Rogoff, 2003, 2014). En suma, estas pedagogías cuestionan la centralidad del aula, del docente como autoridad única y del conocimiento solo como contenido abstracto, proponiendo el aprendizaje entre pares y la co-construcción de conocimientos, con base en los saberes previos de los estudiantes y en su experiencia en procesos sociales, económicos y organizativos, contrastando con los modelos pedagógicos convencionales, que tienden a invisibilizar o subordinar las voces de sus estudiantes.

En quinto lugar, la gobernanza institucional busca ser colectiva y comunitaria, evitando la concentración del poder sea en el cuerpo directivo, en el docente o en el administrativo. Sin embargo, este principio enfrenta tensiones ante los requisitos estatales de reconocimiento y financiamiento, que suelen imponer estructuras jerárquicas ajenas a las prácticas organizativas comunitarias, así como por las lógicas

externas que, a menudo y también en función de los financiamientos externos, condicionan el *modus operandi* de las IESP y de las organizaciones etnopolíticas indígenas (Mandepora, 2024).

En sexto lugar, el fortalecimiento de la agencia individual ocupa un espacio privilegiado, dado que, a diferencia de otros modelos educativos diseñados desde fuera, la ESP emerge desde los propios pueblos, en función de su resistencia activa, sus proyectos históricos y planes de vida. En este sentido, la interculturalidad deja de ser un dispositivo técnico y se convierte en un proyecto político de reconfiguración social, tratando de construir otras formas de ser, saber y vivir que cuestionen la matriz colonial (Walsh, 2010).

Finalmente, y ante el imperativo de formar nuevos liderazgos y cuadros profesionales y políticos alineados con la autodeterminación de los Pueblos Indígenas, las IESP se inscriben en una perspectiva de inclusión politizada de sus estudiantes. Además, estas instituciones asumen un compromiso político explícito con sus comunidades, particularmente en la defensa del territorio, la identidad y los derechos colectivos. De este modo, la educación superior se convierte en una herramienta para la formación de intelectuales orgánicos, capaces de incidir en procesos sociales más amplios. Desde esta perspectiva, la educación propia implica una transformación de las relaciones sociales y del ejercicio del poder.

En suma, estas universidades hacen frente a la colonialidad y al eurocentrismo, en tanto cuestionan las bases mismas del conocimiento moderno occidental, promoviendo una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010), en la cual se. busca que diferentes sistemas de conocimiento —ancestrales, comunitarios contemporáneos y académicos occidentales—coexistan sin subordinación.

Pese a estos rasgos compartidos, es menester reconocer que cada universidad propia es única, en tanto responde a contextos territoriales específicos. Pero, en conjunto, buscan construir alternativas teóricas y prácticas que transformen los sistemas universitarios en su conjunto hacia formas pluriversales de conocimiento. De ahí la importancia de su articulación y fortalecimiento mutuo, como de hecho viene ocurriendo, desde dentro, con la consolidación de algunas redes como

la Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY).

A pesar de sus avances y su potencial transformador, la educación superior autodeterminada enfrenta importantes desafíos, entre los que destacan: la tensión entre autonomía, reconocimiento institucional y regulación estatal; la persistencia de ideologías y políticas multiculturales neoliberales que limitan el despliegue de una interculturalidad crítica y transformativa (López, 2010); la necesidad de asegurar una mayor participación efectiva de actores indígenas en espacios de gobernanza universitaria, transcendiendo la función simbólica; y las dificultades para consolidar modelos sostenibles de financiamiento.

Del mismo modo, estas IESP se ven ante tensiones significativas, pues muchas veces las políticas estatales tienden a cooptar y neutralizar las demandas indígenas mediante formas de reconocimiento superficial. Solo a través del control efectivo y la participación vigilante de los Pueblos Indígenas, se pueden neutralizar las prácticas académicas extractivistas y los modelos de gobernanza institucional y académica que imponen las agencias gubernamentales, en salvaguarda de la indivisibilidad de los derechos indígenas y de los seis pilares clave que sustentan a la educación superior autodeterminada: conocimiento, espiritualidad, ética, territorio, dignidad y vida.

El surgimiento y práctica de las IESP ponen en evidencia que persiste la urgencia de transformar estructuralmente los sistemas educativos nacionales y la universidad latinoamericana en general, que continúan reproduciendo prácticas racistas, excluyentes, epistémicidas y lingüicidas. De ahí que, para las organizaciones indígenas, la lucha por sostener la educación propia constituya un imperativo.

Por lo demás y dado que el propósito de interculturalizar la educación superior exige alianzas, cabe destacar que las IESP no están solas. Existen las universidades interculturales públicas y aquellas indígenas de creación estatal, a las que se añaden los programas especiales en universidades convencionales, espacios regionales como la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y redes de colaboración, como la Red de Formadores en Interculturalidad y Educación de

América Latina (RED Feial), que entre otros colectivos de esta índole, constituyen espacio donde se piensa, impulsa, configura y ensaya la interculturalización de la educación superior latinoamericana.[7]

En suma, la educación superior indígena autodeterminada constituye una propuesta profundamente transformadora que desafía las bases epistemológicas, políticas, culturales y pedagógicas de la universidad convencional. Más allá de ampliar el acceso, redefine el sentido mismo de la educación superior, orientándola hacia la construcción de sociedades plurales, democráticas e interculturales. En definitiva, estas experiencias abren camino a la construcción de pluriversidades, en las que múltiples formas de conocimiento coexistan y contribuyan a la realización del Buen Vivir.

Lejos de ser marginales, estas IES representan efectivos dispositivos de innovación epistémica, donde se ensayan alternativas al modelo civilizatorio hegemónico, se intenta materializar y concretar la Vida para el Bien Común, y a la vez se cuestionan el poder y saber omnímodos de Occidente, por lo que en gran medida se constituyen en Laboratorios del Buen Vivir. Desde estos laboratorios se construyen

7 En particular las CRES de 2008 en Cartagena de Indias, la de 2018 en Córdoba, y la de 2025 en Brasilia marcaron un parteaguas en la educación superior latinoamericana al inscribir en la agenda continental el tema de la interculturalización de la educación superior, precisamente a raíz del número creciente de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la matrícula universitaria regional y del surgimiento de la IES interculturales, indígenas y comunitarias en distintos países (UNESCO-IESALC, 2018, 2025). Por su parte, la RED FEIAL desde el año 2015 reúne a investigadores, docentes, estudiantes de postgrado y pensadores indígenas de 10 países latinoamericanos para identificar los avances y desafíos de la interculturalización de la educación y de manera especial la universitaria (https://bit.ly/4tUK2ck). Existen otras redes nacionales y continentales que persiguen el mismo propósito como es el caso a nivel regional de la Red ESIAL (Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina), coordinada por la Universidad Tres de Febrero de Argentina (UNTREF) y la SOLEI (Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales), coordinada por la Universidad del Magdalena de Colombia; y, a nivel nacional, las asociaciones de universidades interculturales en México y el Perú y la RIEDI (Red Interuniversitaria de Educación Intercultural) que agrupa a la mayoría de académicos y universidades chilenas que trabajan en este tema.

nuevas formas de convivencia intercultural en y para sociedades étnica y culturalmente complejas, superando la lógica de la coexistencia pacífica y de aquel "juntos, pero no revueltos" que nos propone e impone la doxa del multiculturalismo anglosajón neoliberal. Es por ello indispensable, acompañar su desarrollo y aprender de las lecciones y desafíos que nos plantean a todas y todos y particularmente a las universidades convencionales.

Referencias bibliográficas

Alonso, L., Hernández, V. M. y Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(60), 103-128. https://bit.ly/4cSdaeg

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de Selva Lacandona de Chiapas*. Ediciones Abya-Yala.

Bertely, M. (2013). De abajo hacia arriba: La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas. En Casillas, M. L. & Santini, L. (eds.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe* (pp. 196-223). SEP-CGEIB.

Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural, 9*(19), 23-39.

Bolaños, G., Ramos, A., Minaña, C. y Rappaport, J. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. CRIC.

Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo.* SEP, CGEIB.

CESDER-PRODES. (2022). *40 años haciendo educación rural y trabajo comunitario. Boletín informativo. Número especial de aniversario*. CESDER. https://bit.ly/3PmPTbe

Colombia. (2025). *Decreto 0481 de 2025: Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Didou, S. (coord.) (2014). *Los programas de educación superior indígenas en América Latina y el Caribe: componentes tradicionales y emergentes*. UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de la diversidad de posturas filosóficas, políticas y conceptuales*. SEP.

Espinosa, O. (2009). Más allá de Bagua. ¿Qué quieren los pueblos de la Amazonía peruana? *Coyuntura. Análisis Económico y Social*, 15-17. https://bit.ly/4d5zWy5

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica, 35*(39), 99-122

Granda, S. (2019). Régimen intercultural y educación propia en Ecuador. En F. Garcés y R. Bravo (eds.), *Interculturalidad, problemáticas y perspectivas* (pp. 185-216). Ediciones Abya-Yala.

Granda, S. (2021). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes: la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Granda, S., Guzmán, S., Garcés, F., Yaucén, M. y Cisneros, H. (2024). The commitment to educational autonomy in Ecuador: the experience of the Kichwa People of Sarayaku. En Styres, S. y Neepin, R. (eds.), *The Bloomsbury Handbook of Indigenous Education and Research* (pp. 170-182). Bloomsbury Academic.

Ipia, R. (2025). Comunicación personal.

Lloyd, M. (coord.). (2019). *Las universidades interculturales en México: historias, desafíos, y actualidad*. UNAM, ISSUE, PUEES.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). FUNPROEIB Andes, Plural Editores.

López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (pp. 48-101). Universidad Nacional.

López, L. E. (2021). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 42*(10), 955-968. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646

López, L. E. (2026). Interculturalidad transformativa y educación en el Perú. *Maestra Vida*, *3,* 38-39. (Derrama magisterial, Lima). https://bit.ly/4eupJgV

López, L. E., Arguelles, N. e Ipia, R. (en edición). *Ante brechas todavía insalvables: la interculturalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*.

Mandepora, M. (2024). Brechas entre el discurso y la práctica de la interculturalidad en la UNIBOL Guaraní y pueblos de tierras bajas "Apiaguaiki Tüpa". Mombiri opita ñemongeta oyeapovae tekoñeope regua, kerëiko oyeporutavaegui UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras "Apiaguaiki Tüpa". *Educación superior y sociedad*, *36*(1), 195-235. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.920

Mandepora, M. (2025). La educación intracultural, intercultural y plurilingüe: una lectura en el Estado Plurinacional de Bolivia. *Debates Indígenas*. IGWIA. https://bit.ly/4tiGhMH

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC.

Pérez, A. y León, E. (2025). La CRAC-PC: como alternativa de seguridad y justicia desde los movimientos sociales indígenas de Guerrero. *Política y Cultura*, *64*, 178-201. https://doi.org/10.24275/YVUB9359

Pujupat, E. (2021). GTANW realizó I Congreso de Docentes Wampis para la construcción de una educación propia. https://bit.ly/4cQjN0B

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11-20. https://bit.ly/4n7HIf

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Disposition*, *XXI*(51), 137-148. https://bit.ly/3QQPzlB

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla, Views from the South, 1*(3), 533-580. https://bit.ly/48KXbvX

Quilaqueo, D. (2020). Estrategias educativas mapuches sobre la base del diálogo de saberes. En Quilaqueo, D., Torres, H. y Sartorello, S. (eds.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 159-173). Universidad Católica de Temuco.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (2014). Learning without lessons. *Infancia y Aprendizaje, 35*(2), 233-252.

Salmerón, F. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En Lloyd, M. (coord.), *Las universidades interculturales en México: historias, desafíos, y actualidad* (pp. 43-68). UNAM, ISSUE, PUEES.

Schmelkes, S. (2023). *La política de la educación bilingüe intercultural en México.* Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe", organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.

Sartorello, S. (2020). El Método Inductivo Intercultural (MII) en las milpas educativas. En Quilaqueo, D., Torres, H. y Sartorello, S. (eds.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 25-45). Universidad Católica de Temuco.

Segato, R. (2013). Brechas decoloniales. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (pp. 267-285). Prometeo.

Trapnell, L. (2025). *Los escritos de Tsirapa*. IWGIA.

Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.

UNESCO-IESALC. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior. Declaración Final*. https://bit.ly/4cTz4xL

UNESCO-IESALC. (2024). Reunión Regional de Educación Superior. Declaración de la CRES+5. https://bit.ly/4w1UekC

Rodríguez, A., Valdez, M. y Reátegui, J. (2009). Formación de enfermeros técnicos en salud intercultural: una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, el Estado y un instituto tecnológico. En Mato, D. (ed.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 87-114). UNESCO-IESALC.

Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, *53*(1), 15-21.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.3

Agrietar la UNI-versidad. Desafíos interculturales y decoloniales para la educación superior latinoamericana[1]

Catherine Walsh
Intelectual militante-caminante
walshcathe2019@gmail.com

Estamos viviendo tiempos horríficos, complejos y conflictivos, tiempos de violencia, despojo y guerra manifestados de múltiples maneras; tiempos marcados por las reconfiguraciones del poder global incluyendo en y dentro de la educación superior. Ante esta realidad y los procesos en marcha que pretenden transfigurar la educación superior latinoamericana convirtiéndola en UNI-versidad —modelo-entidad institucionalizada carente de sentido y compromiso territorial, social y culturalmente situado— la interculturalidad también entra en disputa, cuestión y contención. Por lo tanto, y como argumentaré a continuación, agrietar la UNI-versidad presente y emergente es parte misma de las insurgencias político-epistémico-existenciales necesarias en esos tiempos, parte, sin duda, de los desafíos interculturales y decoloniales de/para la educación superior en este Abya Yala/América Latina.

El artículo se organiza con relación a tres preguntas centrales, preguntas que, además, provocan la reflexión y animan la praxis de pensacción, así recordando la "pedagogía de la pregunta" que caminó mi maestro, amigo, colega ya ancestro Paulo Freire.

1 Este artículo fue inicialmente presentado como ponencia en el Seminario internacional "Interculturalizar la educación superior en América Latina: Desafíos de la academia frente a la diversidad", organizado por la Cátedra de Pueblos Indígenas en la Ciudad, de la Universidad Politécnica Salesiana en Quito, abril 2025. Su versión aquí está editada y ampliada.

1. ¿Cómo hablar de la educación superior hoy en Abya Yala/América Latina ante las (re)configuraciones del poder colonial-capitalista-heteropatriarcal global y las transfiguraciones en curso que pretenden consolidar la UNI-versidad?
2. Ante esta realidad, ¿cómo contemplar la "interculturalidad" tensionándola, preguntando por no solo su sentido, sino también por su praxis y proyecto?
3. ¿Cómo pensar-hacer-accionar la interculturalización y descolonización desde y haciendo grietas, en efecto agrietando la UNI-versidad?

Educación superior ante el poder colonial-capitalista-heteropatriarcal global

"El hoy en las universidades de América del Sur huele y duele" (Walsh, 2014; 2024, p. 81). Escribí esas palabras hace más de una década. El dolor y olor de la situación actual están, sin duda, mucho peor. Huele por sus complicidades con el capitalismo, con las industrias extractivistas y con los intereses de estados cada vez más de carácter y proyecto corporativo-global, sean neoliberales fascistas o neofascistas, neoliberales conservadores o neoliberales progresistas, sabiendo de las limitaciones mismas de esos términos hoy. Duele por su ethos masculino, occidentalizante, heteropatriarcal, racista y colonial; por la apatía, los silenciamientos forzados y obligados, y el sonambulismo intelectual que existen en su interior. Duele por su decadencia, su distanciamiento de las realidades sociales, de las disidencias, criticidades, diversalidades, pluritopías y actoría social y política que en un momento —y por lo menos en algunos casos— se producían en su interior. En palabras de María Eugenia Borsani (2014, p. 3), un "desesperanzado sentir". "Deshumanidades", decía yo (Walsh, 2014; 2024).

Recuerdo los mensajes que empezaron a circular en junio 2022 en las redes sociales ecuatorianas ante la negación de las autoridades de varias universidades, especialmente la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) —todavía la mía en este tiempo— a apoyar el levantamiento-paro nacional y abrir sus puertas —como hicieron en otras

ocasiones— a alojar a las mujeres, niñas y niños indígenas que venían de las provincias. Los mensajes circulados expresaban la indignación de muchas personas que habían pasado por las aulas y los espacios de la UASB, personas que pensaban que esta universidad era de alguna manera diferente, tanto por su compromiso con los movimientos y luchas sociales, como por sus apuestas de pensamiento crítico y descolonizador desde la región.

Circuló un tuit con el hashtag #UASBAbreLasPuertas: "¡No abandonen el discurso! ¡El proceso más decolonial es abrir sus puertas ahora!". Los grandes papeles tamaño afiche pegados una noche en la larga pared lateral de la institución parecían decirlo todo:

> En sus clases nos hablan de PENSAMIENTO DECOLONIAL
> En sus clases nos hablan de INTERCULTURALIDAD
> En sus clases nos hablan de PRIVILEGIOS
> En sus clases hablan de DERECHOS HUMANOS
> En sus archivos reposan: MILES DE INVESTIGACIONES, TESIS, ESTUDIOS Y ARTICULOS SOBRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS, LXS CAMPESINOS, LAS LUCHAS SOCIALES
> Lo que pasa en la realidad es: SUS AULAS, AUDITORIOS Y CAMPUS ESTAN VACIOS
> Lo que pasa en la realidad es: MILES DE PERSONAS DURMIENDO EN LAS CALLES
> Lo que pasa en la realidad es: SUS PUERTAS ESTAN CERRADAS.
> ¡CUIDADO! EL PUEBLO NO OLVIDA SU INDIFERENCIA

Estas palabras escritas-gritadas evidenciaban las crecientes deshumanidades, deshumanizaciones y desesperanzado sentir de la institución llamada "universidad". Lecciones grandes, no solo para la UASB, mi lugar de enseñanza y praxis intercultural y decolonial durante 25 años, sino también para la educación superior latinoamericana. ¿Qué sucede cuando la indiferencia se convierte en el rasgo característico de la universidad? ¿Cuándo la universidad se distancia de los pueblos, de las realidades y luchas políticas, sociales, culturales y territoriales? ¿Cuándo la universidad empieza a institucionalizar las violencias raciales, racializadas y feminizadas, territoriales y territorializadas,

lingüísticas, epistémicas y existenciales? Violencias enraizadas no solo en el capitalismo académico sino, más ampliamente, en la matriz colonial de poder y su proyecto actual del despojo-guerra-muerte, lo que pretende disciplinar, reformar, recolonizar la vida y existencia mismas. Violencias que arrancan la humanidad de la mayoría, redefiniendo y reformulando la humanidad en términos civilizatorios blanco-occidentales, determinando, además, los campos de estudio y del profesorado más adecuados.

No es casual el desfinanciamiento y/o eliminación de las humanidades, las ciencias sociales y los estudios culturales y sociales en un creciente número de universidades latinoamericanas. Tampoco es fortuita la supresión del pensamiento crítico, especialmente ello enfocado en las problemáticas del racismo, sexismo y heteropatriarcado sistémicos y estructurales, y en las posturas afrodescendientes, indígenas, feministas, no binarias, disidentes y las perspectivas decoloniales, posturas y perspectivas calificadas como amenazantes, peligrosas y fundamentalistas por su propio protagonismo desde y con los pueblos en movimiento, los territorios en lucha, las mujeres, las disidencias, las personas racializadas y los saberes y conocimientos encarnados, situados y territorializados. Me refiero al pensamiento que con su criticidad y "accionalidad" (Fanon, 1973) desafía los regímenes y patrones del poder colonial-capitalista-heteropatriarcal y sus pretensiones "UNI-versalistas", como es la UNI-versidad.

Todo eso, sin duda, es parte del proyecto ya en camino de "limpiar", despolitizar, desterritorializar, y conmutar la educación superior latinoamericana tornándola, además, en empresa de mercantilización. Para todxs quienes trabajamos —o hemos trabajado— en la educación superior, conocemos bien los procesos y prácticas en marcha: la promoción de programas rentables y profesionalizantes, el fomento tecnificado del conocimiento útil, la cuantificación —y occidentalización— de la producción intelectual y las transformaciones hacia la virtualidad y la inteligencia artificial, entre otros. Ante estos cambios, la educación superior latinoamericana pierde su sentir social situado y territorial, convirtiéndose en la educación superior *en* América Latina cada vez más distanciada de las realidades y luchas sociales.

El problema, por ende, no es simplemente la neoliberalización de la universidad con su relacionado capitalismo académico-cognitivo. Es —más bien y a la vez— la consolidación y naturalización de un modelo global: la UNI-versidad como componente mismo de las estructuras de poder, institución al servicio del proyecto, lógica y orden colonial-capitalista-heteropatriarcal. Una consolidación y naturalización en que las bancas de desarrollo, las empresas mundiales educativas (p. ej., Santillana), y organismos multilaterales, incluyendo UNESCO y el Instituto de Educación Superior en América Latina (IESALC), tienen papeles centrales. Con sus dictados, normas, financiamientos, objetivos, "su razón neocolonial" y sus consensos narrativos de "estandarización mundial" bajo el lema de calidad educativa, todos son contribuyentes al mercado educativo ligado al capital (Bonilla-Molino, 2022; 2024).

Al respecto, tiene sentido la llamada zapatista a la mirada analítica y crítica frente a la Hidra capitalista (y colonial) (EZLN, 2015). La Hidra, con sus múltiples y cambiantes cabezas, complejiza la imagen del poder y, con ella, la operación de este poder desde varios frentes a la vez, incluyendo algunas que, de primera mirada, aparecen como inofensivas y hasta aliadas. Pregunto si no sería útil analizar el actual re-ordenamiento y re-organización de la educación superior en América Latina desde ahí, incluyendo las maneras que las universidades están cercándose cada vez más al sistema globalizado del poder. Así pregunto por la compleja imbricación de la Hidra y la UNI-versidad, por el sentir mismo de la interculturalidad frente a ella.

¿Interculturalidad?

Hablar de la interculturalidad en la educación superior necesariamente implica partir de la realidad social y las estructuras del poder que operan dentro de ella. Implica considerar cómo el concepto y proyecto de la interculturalidad ponen en escena el problema de la matriz colonial de poder y su clasificación jerárquica racializada de seres, saberes, lógicas y formas de estar en y con el mundo.

Es de recordar que en la región andina fueron las organizaciones indígenas en Colombia —Consejo Regional Indígena de

Cauca-CRIC— y Ecuador —Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador-CONAIE— que asumieron la interculturalidad en los años 80 y 90 como un eje de su lucha política. Ambas organizaciones significaron y postularon la interculturalidad como principio ideológico, proceso y proyecto de transformación radical del ordenamiento social, es decir, de las estructuras, instituciones y relaciones coloniales del poder (ver CRIC, 2004; CONAIE, 1994). Este proyecto de la interculturalidad así se enlazaba con la descolonización. Como decía el líder histórico Luis Macas: "Justamente hay que descolonizar, justamente lo que existe es la tara colonial, en nuestros países de la región andina existe desgraciadamente este problema estructural".

De esta manera, la interculturalidad implica:

> La descolonización del pensamiento, romper con la dependencia y el sometimiento de la racionalidad y el pensamiento occidental desde la creación de espacios de análisis y debate en cada una de nuestras nacionalidades y pueblos. Hablamos entonces, de retomar ese pensamiento propio, de recuperar el espacio de construcción de nuestros conocimientos siendo la descolonización del conocimiento parte misma de interculturalidad epistémica y la descolonización de conocimiento. (Macas, 2004)

Entendido así, la interculturalidad y la decolonialidad están íntimamente enlazadas; ambas caminan juntas. Más que sustantivos —que sugieren una condición estable y descriptible, y/o un punto de llegada—, ambas son "verbalidades", para usar la expresión de Rolando Vázquez (2014). Son verbalidades porque caminan la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como a favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades "muy otras". La interculturalidad pensada y accionada desde la lucha social siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado; una afirmación a veces llamada "intraculturalidad". Y por el otro lado, se dirige hacia la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra

derrumbar la diferencia colonial, la diferencia establecida por la clasificación racializada hace más de 500 años y naturalizada hasta hoy. Por eso, la interculturalidad y decolonialidad van de la mano.

El maestro Juan García Salazar decía claramente eso del ejercicio decolonial de la interculturalidad:

> Para nosotros del pueblo afro, el ejercicio de la interculturalidad propone un encuentro frontal entre seres culturales con igual valor humano, pero con distintas visiones del mundo. Desde la historia nuestra vivida, estamos obligados a pensar que la interculturalidad no puede iniciarse con una propuesta para la "convivencia" entre distintos, sino con un ejercicio colectivo que busque la impugnación de las prácticas de poder… Una lucha declarada contra todo tipo de dominación, exclusión y racismo… A tumbar de una vez por todas esas construcciones coloniales de que existen culturas [y saberes y seres] superiores e inferiores. (García Salazar y Walsh, 2017, p. 123)

Allí está mi comprensión y mi relación con la interculturalidad, una relación no aprendida en textos académicos, sino en el compromiso y la praxis, parte del encargo que recibí de la CONAIE en los años 90 de encaminar el proyecto político, social, ético, epistémico de la interculturalidad en la universidad; en efecto, a interculturalizar y descolonizar la universidad, no simplemente con cuerpos, sino también con conocimientos y saberes, con otras filosofías y lógicas de pensar, saber, ser, existir y vivir. Fue este encargo el que guio mi práctica pedagógica y praxística en la UASB a lo largo de 25 años; una praxis que se extendió más allá de esta institución y de mi propia persona. Así ha caminado este proyecto de lo intercultural y lo decolonial por muchos territorios y espacios educativos de Abya Yala.

No obstante —y como bien sabemos— la interculturalidad no se limita en sus conceptualizaciones, prácticas y políticas, a la crítica y descolonización del sistema del poder establecido. También es funcional a él. Desde que la referencia a la interculturalidad emergió en los proyectos políticos del CRIC y la CONAIE, las instancias de poder —incluyendo organismos multilaterales y no-gubernamentales y los mismos estados— empezaron a cooptar el término. No es fortuito que

en los primeros años de los 90 —poco después del gran levantamiento indígena del Ecuador—empiezan emerger desde las directrices del Banco Mundial políticas dirigidas a los pueblos indígenas y a la interculturalidad (Walsh, 2012). Su meta es la pacificación y el control del conflicto étnico, así como la conservación de la estabilidad social, ambos orientados a impulsar los imperativos económicos del modelo neoliberal de acumulación capitalista, que ahora busca "incluir" en su interior a los pueblos y grupos históricamente excluidos.

Así va tomando forma un uso y conceptualización de la interculturalidad utilitarios al poder; el reconocimiento y respeto a la diversidad como una nueva estrategia de dominación. Allí la referencia a la "interculturalidad funcional" (Tubino, 2005; Walsh, 2012), la que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad cultural con metas hacia la inclusión de la misma dentro de la estructura social establecida. Desde esta lógica —que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia—, la interculturalidad es útil al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco apunta a la transformación del orden social; busca, más bien, su mantenimiento. Esta funcionalidad se puede observar en la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90, y en los discursos de esta época de organismos multilaterales y no-gubernamentales, reformas y discursos que continúan hasta hoy con sus debidos ajustes, adaptaciones y modificaciones.

En Ecuador, esta interculturalidad funcional siempre ha sido puesta en cuestión, tensión y contención debido a los movimientos y las luchas sociales que no han cesado en impugnar el poder, incluyendo al gobierno "progresista" de la llamada "revolución ciudadana" (2007-2017). Tal cuestión, tensión y contención se puede observar en la Constitución de 2008, la que reconoce al Ecuador como intercultural y plurinacional, nombra el problema del racismo estructural, reconoce la naturaleza como sujeto de derecho e instala derechos colectivos y educativos, entre ellos el derecho a aprender en lengua propia y ámbito cultural. Rompe, además, la jerarquización histórico-colonial entre ciencia moderna y saber ancestral postulando ambos como conocimientos científicos y tecnológicos, y establece varias pautas hacia la construcción de un proyecto social transformativo, introduciendo la

posibilidad de refundar el estado y la sociedad a partir de la interculturalización de lógicas y principios distintos de vivir (Walsh, 2009).

Sin embargo, y a pesar de la radicalidad de esta Constitución, concebida con la participación activa de una pluralidad de sectores sociales, el gobierno "progresista" eliminó en 2009 la educación intercultural bilingüe —un derecho conquistado por las organizaciones indígenas en 1988, con un currículo propio y semiautónomo respecto del Estado—. Asimismo, entre 2013 y 2014 cerró más de 10 000 escuelas comunitarias e interculturales bilingües y construyó las Unidades Educativas del Milenio bajo el lema —ya funcionalizado— de la educación intercultural. Este proceso implicó la "fusión" de las escuelas indígenas e hispanas, la implementación de un currículo "nacional" etiquetado como "intercultural" y la impartición de la enseñanza únicamente en castellano (Walsh, 2015).

En el campo de la educación superior, la política anunciada en 2014 de la "transversalización de la interculturalidad" parecía ofrecer, al inicio, una esperanza crítica y alentadora. Con su planteamiento de una profunda reflexión sobre el modelo de universidad que requiere el país, la alternativa propuesta de "ecología de saberes" con el diálogo e intercambio permanente entre conocimientos científicos y otros conocimientos —sociales, populares, artísticos, campesinos, indígenas, afrodescendientes, montuvios, etc.— en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con una intención descolonizadora de replantear la cultura hegemónica que propone el saber científico para construir nuevos procesos de educación superior inspirados en los saberes plurales (SENESCYT, 2014 citado en Walsh, 2015).

No obstante, había otra agenda detrás: una agenda instrumentalista, inclusionista y desarrollista-modernizante, en la cual tanto la diferencia cultural como las ciencias, conocimientos y saberes eran funcionales a la reingeniería del estado y su proyecto de modernización (leer: universalización y occidentalización). Así y dentro de la llamada "educación intercultural" a nivel superior —un renombrar de la educación nacional—, la diversidad cultural y las ciencias, conocimientos y saberes eran contemplados no como parte de un proyecto de transformación del ordenamiento social y educativo, sino como

componentes de la reingeniería misma del estado y, por ende, bajo su autoridad, significación, uso y aplicación.

Una nueva "educación intercultural" que apuntaba, además, a la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevaban al país a la modernización. Fue en este marco de lo "intercultural" que el Estado proclamó los conocimientos ancestrales como propiedad patrimonial estatal, otorgándose el derecho de uso en la forma que mejor crea conveniente, incluyendo dentro de su proyecto-ley del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación.

Con este proyecto-ley —en efecto un "Tratado de Libre Conocimiento"— se pretendía mover la capitalización y consumo del conocimiento ancestral, la venta y "mercadeo de los conocimientos milenarios y sagrados" por parte de individuos indígenas y afrodescendientes, y la posibilidad que cualquier persona o empresa (nacional o extranjera) podría acceder, usar y aprovechar un determinado saber ancestral y también convertirse en dueño de su "descubrimiento" (Walsh, 2015, p. 279).

A pesar del impulso de la interculturalización crítica educativa que ofreció la constitución ecuatoriana basada en refundar —y no simplemente re-formar— la educación básica y superior desde adentro, "partiendo de la conciencia y la aceptación de que ella nunca ha sido pensada para el conjunto de las ecuatorianas y los ecuatorianos desde la pluralidad de sus realidades, lógicas, cosmovisiones civilizatorias, conocimientos y sistemas de vida", la práctica política estatal adelantó, de manera mucho más compleja, la interculturalidad funcional.

Fue esta práctica política la que contribuyó a los procesos de occidentalización de la educación superior —la que seguimos enfrentando hoy— y la supuesta modernización basada en la inclusión e individualización de la diversidad cultural desligada de sus lazos vitales comunitarios y colectivos, parte de lo que Juan García Salazar llamó la "desmemoria histórica"; "las políticas de inclusión que trabajan para dejar atrás, deshacer-anular nuestra mente negra, a nuestra identidad, memoria, existencia mismas" (en Walsh y García Salazar, 2015, p. 92). Una inclusión que niega, neutraliza y vacía de significado las

diferencias de raíz comunitaria, ancestral, cultural y también colonial. Una inclusión que no toca el poder, sino que lo fortalece; una suerte de re-colonización. Recordada es la amonestación de Frantz Fanon: la afirmación dentro del sistema depende de la negación del sistema de haber alguna vez ilegítimamente excluido. La inclusión como una forma de despojo; parte misma —y tal vez a primera vista una de las caras más amables— de la Hidra colonial-capitalista.

Lo que escribí en 2015 parece ser válido hoy:

> …Frente a los … funcionalismos de la interculturalidad en Ecuador, pienso sobre la necesidad de precisar no tanto el término en sí, sino el contenido y el propósito de su práctica, acción, pedagogía y praxis. Así me aferro en el "inter", en su sentido relacional concebido desde la realidad plurinacional y la apuesta descolonizadora, donde el eje de acción no se queda en lo cultural por sí. Transita, más bien, por la esfera de conocimientos —lo interepistémico, interepistemológico e intersaber—, y por las (cosmo)visiones, perspectivas y prácticas de vida, lo interrelacional, … lo que permite traspasar o sobrepasar la individualidad, el antropocentrismo y los patrones de modernización y "fusión" … señalando caminos otros ante un país y mundo que sigue perpetuando el capitalismo cada vez más salvaje y la colonialidad. (Walsh, 2015, p. 281)

Agrietar, interculturalizar, descolonizar

Dejé de hablar durante mucho tiempo de la interculturalidad. Eso fue, en gran parte, por su funcionalización y su uso como palabra de moda vaciado de cualquier sentido político, social, ético y transformativo. Fue solo ante la exigencia de varios colectivos, incluyendo en México y Chile, y del evento internacional que impulsó este artículo, que he retomado su contemplación y reflexión, particularmente frente a los contextos y realidades de hoy.

También dejé, hace años, de creer en la posibilidad de interculturalizar y descolonizar la institución universitaria, así como en la posibilidad de impulsar una transformación institucional radical en términos de justicia epistémica, política, social y cultural. La que una

vez fue la universidad latinoamericana comprometida (por lo menos en discurso) con el pueblo y los pueblos, ya empezó su camino hacia la universidad global: la UNI-versidad.

Frente a esta realidad, mi postura, posición, energía y atención han estado —y aún están— con lo situado y agrietado. Es decir, las fisuras y grietas decoloniales e interculturales que existen dentro, fuera y a pesar de la /UNI-versidad, su institucionalidad sistémica y sus matrices del poder. Así he concebido mi labor político-pedagógica: hacer, abrir, ensanchar y conectar las grietas, labor que nunca se hace solo sino siempre en compañía de otras/otros/otres.

De hecho, mi encuentro con las grietas no fue algo "académico" sino personal. Al subir las 125 gradas desde mi casa hasta la calle encontré, hace algunos años, con una planta creciendo y floreciendo dentro de una grieta en la pared de piedra y cemento pegada a las gradas. Un encuentro que giró mi mirada desde la totalidad y solidez del muro a sus fisuras; de la aparente impenetrabilidad del muro (sistema) vi una esperanza de luz y posibilidad. El hecho que ese encuentro sucedió en un momento cuando estaba sintiendo una gran desesperanza ante las tendencias y múltiples violencias en Abya Yala/América Latina —particularmente en Ecuador y mi Universidad—, violencias que pretendían sufocar las luchas, despojar subjetividades, cuerpos, pueblos, territorios y conocimientos, instalando y naturalizando la indiferencia ante las realidades sociales. La grieta se convirtió en la posibilidad misma de fisurar este orden.

Así empecé a entender el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos-DECUL —programa que fundé en 2001 y coordiné hasta mi desinstitucionalización en diciembre 2022 y que varixs docentes organizadores y ponentes en este evento han formado parte—, como una grieta, una grieta que durante más de dos décadas abrió hacia otras maneras de hacer educación superior, interculturalizando, descolonizando, despatriarcalizando las lógicas dominantes de la razón, el conocimiento y el estudio de posgrado, tejiendo, sembrando y cultivando co-construcciones del saber y hacer que cruzaban disciplinas, geografías, cuerpos, territorios y experiencias de vida sociales, culturales, epistémicas, lingüísticas, existenciales. Así sembró y cultivó

la relación de saber y vida y, con ella, procesos de descolonizar y críticamente interculturalizar de y para la defensa de la vida, de y para lo colectivo y comunitario (frente al individualismo imperante), y de y para el sustento y construcción con otrxs de existencias, re-existencias y formas de pensar, saber, estar, y ser-siendo vitales, no solo de Abya Yala/América Latina sino también del sur global. Maneras que resisten, persisten e insisten, agrietando la UNI-versidad, afirmando a la vez otras lógicas, preceptos, visiones y praxis educativas, incluyendo en el aula, la lectura y escritura, el análisis y la investigación.

Todo eso es parte constitutiva de lo que entiendo y asumo como pedagogía y praxis intercultural-decolonial; pedagogía y praxis desde y abriendo grietas para allí sembrar. Agrietar y sembrar son, sin duda, accionalidades necesarias en los procesos continuos de interculturalizar y descolonizar dentro de la educación superior hoy, accionalidades ejercidas no por las instituciones o desde la institucionalidad sino desde y por la gente, desde y por estudiantes, docentes, trabajadorxs y personas, colectivos y comunidades aliadas. Interculturalizar es descolonizar y, a la vez, es agrietar y sembrar, accionares que provocan y convocan, no necesariamente para tumbar el sistema-muro de la uni/UNI-versidad, sino —y por menos para ahora— agrietarlo. Sabemos que las grietas no son la solución. Son las posibilidades y esperanzas—no importa tan pequeñas—, de accionar lo intercultural y lo decolonial; algo que si podemos hacer dentro, fuera y a pesar de la institución, desafiando a ella misma.

Reflexiones finales

Termino con una musa y una pregunta. Tal vez, solo tal vez, si hacemos suficientes grietas en el sistema-muro estructural y actual de la educación superior, el muro comenzará a desmoronarse y caer. Allí está la musa y también la posibilidad; como decía Angela Davis, "los muros caídos vueltos hacia los lados son puentes". ¿No es esto de lo que se trata —o al menos debería tratarse— la interculturalización (y descolonización) de la educación superior?

Y una pregunta y una musa más: ¿Qué podría suceder si desviamos la atención de la institución/institucionalidad de "la academia" y "la educación superior", a las siembras y semillas diversas que sí existen (hasta ahora y todavía) en su interior y alrededor, siembras y semillas que no solo desafían y desobedecen el sistema y lógica dominantes y el orden global, sino que también contribuyen a sus fisuras y grietas? Y allí está la musa como grito que camina por los territorios de Abya Yala/América Latina hoy: "Quisieron enterrarnos/trataron de enterrarnos/nos enterraron pero no sabían que éramos/somos semillas". Gritos, grietas y siembras pintadas en paredes universitarias, comunitarias y en campo y ciudad.

Somos semillas, grito yo; somos semillas que multiplican, que vuelan y entremezclan con el viento, semillas cimarronas que no se olvidan y que siguen en su sembrar y re-sembrar, en su levantarse y su continuar desobediente, insurgente, rebelde dentro, fuera, a pesar de, y en las grietas de la llamada educación superior.

Referencias bibliográficas

Bonilla-Molina, L. (2020). La razón neocolonial de UNESCO. *Viento Sur.* https://bit.ly/4nbTuFH

Bonilla-Molina, L. (2024). *Mercado educativo y capital. Contradicciones y desafíos.* https://bit.ly/42huFOT

Borsani, M. E. (2014). El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades. *Otros Logos. Revista de estudios críticos, 5.*

CONAIE. (1994). *Proyecto político.* Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia.* Consejo Regional Indígena el Cauca.

EZLN. (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. Participación de la Comisión de la Sexta del EZLN.* EZLN.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Editorial Abraxas.

García Salazar, J. y Walsh, C. (2017). *Pensar sembrando/Sembrar pensando con el Abuelo Zenón* (con Juan García Salazar). Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Macas, L. (2004). Diversidad y plurinacionalidad. *Revista ICCI-ARY Rimay, 6*(64). https://bit.ly/4teQdH2

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos.* Lima, 24-28 de enero.

Vázquez, R. (2014). Colonialidad y relacionalidad. En Borsani, M. E. y Quintero, P. (eds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días:pensar en colectivo* (pp.173-196). Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). (Des)Humanidades. *Alter/nativas. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos, 3.* https://bit.ly/4uAwIKd

Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En Balseca, F. y Montúfar, C. (eds.), *Ecuador. Desafíos para el presente y futuro*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones de la Tierra.

Walsh, C. (2024). *Agrietar la UNI-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida.* Ediciones Abya-Yala y Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato Ediciones.

Walsh, C. y García Salazar, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de literatura, 38*, 79-98.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.4

Interculturalizar la educación superior en América Latina Desafíos de la academia frente a la diversidad

Tatiana Villegas
UNESCO
Directora de la Oficina en Ecuador
t.villegas@unesco.org

- Dr. Padre Juan Cárdenas Tapia. Rector de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- Vicerrectores de la Universidad Politécnica Salesiana
- Dr. Fernando Garcés. Coordinador de la Cátedra UNESCO sobre Pueblos Indígenas en la Ciudad
- Autoridades, docentes, conferencistas, estudiantes y público presencial y conectado a través de los medios virtuales a este importante Seminario

Queremos agradecer a todas las personas presentes, por darse cita en este importante espacio de reflexión que aborda la interculturalización en la educación superior en América Latina, tema transcendental para enfrentar las desigualdades y construir un mundo mejor.

Sobre el Seminario: Interculturalizar la Educación Superior

- La importante tarea que nos convoca en estos tres días de trabajo y reflexión es la necesidad de encontrar vías para una educación superior intercultural.
- Es decir, una educación superior que acepte e incorpore el diálogo de saberes, que valore la diversidad de su comunidad, que elimine las barreras discriminatorias en el acceso y la

permanencia de poblaciones indígenas y afrodescendientes. En definitiva, una educación superior plural en su composición, en su formación y en su concepción del mundo.

- Una Educación Superior necesaria para nuestra región (América Latina y el Caribe), marcada por desigualdades estructurales y discriminaciones seculares.
- Este reto de reconocer los desafíos de la academia frente a la diversidad es muy complejo, pero estamos confiados que el debate en estos tres días será prolífico.
- Esta confianza radica en el reconocimiento a la calidad de las y los conferencistas que se dan cita en el Seminario. Expertas y expertos latinoamericanos que han investigado a profundidad sobre la interculturalidad, la discriminación y la desigualdad que caracteriza a nuestra región.
- Además, sabemos que se dan cita en este espacio voces de distintos países, quienes enriquecerán la comprensión de la situación a partir de las lecciones aprendidas y los aciertos alcanzados en sus comunidades y que iluminarán las reflexiones acerca de nuestras propias acciones.
- Vemos también con mucha expectativa las discusiones que ustedes seguramente van a desarrollar alrededor de temas clave para la UNESCO, como la lucha contra la discriminación y la desigualdad, y articulados directamente con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, como el ODS 4, sobre una educación de calidad para todas las personas a lo largo de la vida, el ODS 5, sobre la necesidad de alcanzar la igualdad de género, el ODS 10 que busca reducir cualquier tipo de desigualdades y el ODS 17 que nos plantea la necesidad de construir alianzas para alcanzar la Agenda 2030.

Sobre el Programa de las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN

- Aprovechamos este espacio para felicitar la iniciativa de la Cátedra UNESCO de Pueblos Indígenas en la Ciudad de la

Universidad Politécnica Salesiana, instancia organizadora de este importante Seminario.

- Vale la pena comentar que el Programa de Cátedras UNESCO inició en el año 1991, bajo la conducción en la Dirección General de la UNESCO de Federico Mayor Zaragoza, como una iniciativa que buscaba fortalecer el debate, la reflexión y el trabajo conjunto de las universidades y los centros de investigación en atención a los problemas centrales de la Humanidad y que convocan a la UNESCO en sus mandatos como agencia de Naciones Unidas para la Educación, Las Ciencias y la Cultura.
- Este Seminario, sin duda, da cuenta de ese objetivo central de las Cátedras UNESCO.
- Este programa de la UNESCO, que tiene ya más de 30 años, reúne más de mil Cátedras y Redes constituidas y activas en Universidades y en Institutos de Investigación en más de 125 países del planeta.
- Cuando la UNESCO reconoce una Cátedra UNESCO presentada por iniciativa de una Universidad o centro de investigación, está otorgando un reconocimiento a la excelencia de dicha Institución, a los esfuerzos de la Universidad por responder a los problemas del presente en determinadas áreas. Así que hay que felicitar a la Universidad Politécnica Salesiana, Universidad ecuatoriana que aloja ya a varias Cátedras UNESCO.

Sobre el concepto de raza, y la necesidad de combatir toda forma de discriminación

El concepto de raza, así como la necesidad de combatir toda forma de discriminación, es un tema crucial para la UNESCO desde su fundación en 1945.

En aquel contexto, la Segunda Guerra Mundial había colocado la cuestión de la raza en el centro del debate político mundial. La teoría fascista sobre la raza entendía entonces que las razas eran entidades

radicalmente separadas entre sí, con origen en troncos diferentes y con nada en común. Uno de los propósitos de esa idea era negar la universalidad de la humanidad, en tanto la imposibilidad de considerar la existencia de un "género humano".

La UNESCO surgió justo al término de ese gran conflicto. En 1950, la Organización ya lanzaba una Declaración sobre la Raza. Fue la primera de varias que esta entidad ha elaborado hasta hoy sobre el tema. En aquella, pionera, aseguraba: "Desde el punto de vista biológico, la especie Homo sapiens se compone de un cierto número de grupos, que difieren entre sí por la frecuencia de uno o de varios genes particulares. (…) las semejanzas entre los hombres son mucho mayores que sus diferencias". Se trataba de una afirmación radical: existen grupos humanos, pero no razas humanas.

Con todo, en América Latina, ya contábamos con antecedentes importantes de ese tipo de declaraciones. En 1885, el antropólogo haitiano Antenor Firmin publicó *La igualdad de las razas*. Firmin aseguraba que "los racistas y algunos antropólogos sacan conclusiones falsas, esto no se debe a su razonamiento sino a que plantean como premisa inicial la desigualdad innata y radical de las razas humanas".

En 1940, ya comenzada la Segunda Guerra Mundial, esta vez a instancias del antropólogo cubano Fernando Ortiz, el octavo Congreso Científico Panamericano tomó el siguiente acuerdo: "la antropología rehúsa prestar apoyo científico alguno a la discriminación contra cualquier grupo social, lingüístico, religioso o político, bajo pretexto de ser un grupo racialmente inferior".

Siguiendo esa misma lógica, otra Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, también elaborada por la UNESCO, pero esta vez en 1978, reafirmó que "Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y derechos y todos forman parte integrante de la humanidad".

Desde entonces hasta nuestros días, la perspectiva científica no ofrece dudas sobre la inexistencia de "razas humanas" y niega cualquier tipo de jerarquía entre grupos humanos. Más recientemente, en 2019, 500 científicos (biólogos, genetistas, zoólogos e historiadores), reunidos en Jena, llegaron a la conclusión de que, dadas pesquisas

sobre el genoma y la genética humanas, las razas no existen. Así, se concluyó que todos los individuos del género humano cuentan con 99,99 % de genes y ADN idénticos. A la vez, se afirma que los rasgos que determinan el aspecto físico de las personas obedecen tan solo a 0.01 % del material genético.

La posición de la UNESCO está firmemente colocada sobre esta tesis. Por tanto, repetimos, existe solo una raza: la especie humana. Además, enfatizamos que las diferencias de variación de ese 0,01 % se deben a causas climáticas, de alimentación, sociales, políticas, económicas e ideológicas. En ningún caso se deben a causas biológicas.

Ante semejante evidencia, ¿por qué necesitamos seguir hablando del racismo? Por una razón muy simple: las razas no existen, pero el racismo sí. El racismo se expresa como un catálogo de prejuicios, pero es, ante todo, un patrón de poder que acumula diferencias para organizar, distribuir y justificar ventajas y desventajas de modo sistemático. Se despliega en acciones individuales e institucionales, y define el orden de oportunidades al ser parte de la estructura social.

Es un concepto dependiente de una historia. En la historia fundada sobre la esclavitud, la raza se comportó como "una categoría de la diferencia, como un motor de estratificación y desigualdad y como una variable clave en los procesos de formación nacional". Es una herencia estructural, social y cultural que a la vez se "reconstruye".

Debemos, entonces, hablar del racismo y comprender que se trata de una discusión que se enfrenta a varios problemas.

El primer problema es la propia discusión sobre el racismo, cuando es silenciada, por supuestamente afectar nociones como "unidad nacional". El segundo problema es que, como la clase y la raza son coincidentes en la generación de situaciones de pobreza y exclusión, muchas veces la dimensión de clase solapa la dimensión racial, cuando esta genera problemas específicamente basados en el color de la piel. El tercer problema es que el racismo no depende de la idea biológica de raza. Se puede practicar como "racismo sin razas". Así sucede cuando se moviliza la cultura y la religión, en lugar de la biología, para fundamentar ideas y prácticas racistas.

Entonces, otra vez, la raza no existe, pero el racismo encuentra maneras de recrearse. Algunos discursos que aseguran combatir el racismo hacen también parte del problema. El mestizaje como ideología, cuando se toma acríticamente como canal exclusivo de mezcla e integración, ha funcionado en América Latina, también, como proceso de homogeneización y ha situado en lugar subordinado a la negritud y la indianidad. Necesitamos comprensiones críticas sobre el mestizaje y sus usos. La idea de "democracia racial" como ausencia de desigualdad y explotación racial, por ejemplo, en Brasil, permitió distribuir ese discurso en América Latina. No obstante, recordemos que una investigación encargada por la propia UNESCO en ese país, tan tempranamente como 1949, concluyó que la democracia racial era un 'mito' y que sí había racismo.

El racismo es un problema que se renueva. Un ejemplo es la presencia de racismo en sistemas de inteligencia artificial, con lo que se ha dado en llamar racismo algorítmico. En ese campo, nuevos dispositivos de seguridad retoman elementos de regímenes de control anteriores: regímenes disciplinarios y penales del esclavismo, elementos de guerras coloniales y técnicas jurídico-legales de excepción. Otro ejemplo de la persistencia de los problemas del racismo es cómo ciertos discursos antirracistas se centran exclusivamente en la "representación", en las cuestiones culturales del racismo, pero obvian su dimensión estructural y su encuadre social más general. Con ello, no se identifica el vínculo entre la diferencia racializada y la desventaja estructural.

¿Qué hacer? En tanto es un problema multidimensional, se necesitan soluciones multidimensionales. Es necesario así movilizar dimensiones como la justicia social y cultural, el Derecho, las políticas distributivas y las vías de participación en la toma de decisiones sobre el racismo y sus soluciones. La escuela puede contribuir a revalorizar identidades discriminadas, promover el cambio cultural, socavar estereotipos raciales e impulsar la aceptación de las diferencias. Puede incluir en los currículos materias de Historia General de África y de sus procesos actuales, y la historia de los afrodescendientes. La discriminación racial debe ser punible y contar con canales procesales efectivos. El diseño de la política social debe prestar atención específica

a los grupos en desventaja por el cruce de la clase y la "raza". Es crucial reconocer la legitimidad del activismo antirracista en la sociedad civil. Necesitamos preguntarnos por los costos económicos de la exclusión racial, pero también por su costo emocional y psíquico. Necesitamos mejorar los censos nacionales y las etnografías, para que tomen en cuenta el color de la piel y las experiencias vividas sobre su base. Se necesita establecer políticas de acción afirmativa que redistribuyan oportunidades y ofrezcan soporte material y de capacitación para sostener actividades económicas.

¿Qué hace la UNESCO? El Llamamiento Mundial contra el racismo invita a los países a "llevar a cabo iniciativas destinadas a reforzar la cooperación local, regional y mundial para combatir el racismo y la discriminación". La UNESCO cuenta con un programa de Educación para la Ciudadanía Mundial, que tiene entre otras preocupaciones, la de prevenir la discriminación y la estigmatización. El proyecto "La Ruta del Esclavo: Resistencia, Libertad, Patrimonio" lucha contra el racismo y la discriminación con la participación de ciudades, museos, gestores de sitios e itinerarios de memoria. Algo similar hace la Coalición Internacional de Ciudades Inclusivas y Sostenibles y la Red de Ciudades Creativas. La Agenda 2030 tiene como contenido central "no dejar a nadie atrás".

En todo ello, estamos comprometidos con la idea de que "las culturas pueden mezclarse casi sin límite y no solamente desarrollarse sino también perpetuarse", que necesitamos recuperar el hilo republicano universalista del antirracismo, entendido como alternativa humanista al multiculturalismo y a la asimilación, lo que significa, como asegura Achille Mbembe: "un universalismo reparador, una idea de lo común tomada como 'palabra-llave', como un principio definido por la negativa: 'La raza es la negación de la idea de lo común'.

Auguramos una excelente jornada de trabajo y reiteramos nuestro compromiso con el fortalecimiento de redes de intercambio y reflexión sobre los problemas acuciantes de la humanidad.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.5

¿Qué significa interculturalizar?

Slendy J. Vargas-Moreno
Docente Secretaría de Educación Bogotá-Colombia
Estudiante de Doctorado Universidad de la Salle- Bogotá-Colombia
svargas57@unisalle.edu.co

… en los últimos años, en mis caminares, inclusive a territorios y universidades, sigo encontrando esas palabras: quisieron enterrarnos, tratando de enterrarnos, nos enterraron, pero no sabían que éramos o somos semillas…

(Walsh, 2025).[1]

¿Acaso estas palabras que revelan una metáfora no están cargadas de sentido y nos muestran algunas huellas de lo que ha sido y es la herida colonial? Aquellas huellas propias de contextos que han sido históricamente minimizados e invisibilizados se materializan en las acciones que se ven en las instituciones, en la sociedad, es decir en la vida real.

Interculturalizar: un verbo en el debate educativo

El debate sobre la interculturalidad en la educación superior latinoamericana y en realidad en todas las trayectorias escolares, se ha intensificado en las últimas décadas, a medida que los pueblos y comunidades originarias, afrodescendientes y rurales exigen reconocimiento, participación y transformación en los espacios de producción del conocimiento, para ser tenido en cuenta como válido y legítimo

1 Walsh, C. (2025, 24 abril). *Agrietar la Uni-versidad. Desafíos interculturales/decoloniales para la educación superior latinoamericana.* Conferencia Magistral. Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: Desafíos de la academia frente a la diversidad. Universidad Politécnica Salesiana UPS. Quito-Ecuador.

y como parte de un sistema del saber en el que no hay una única verdad, sino que es una construcción colectiva que también posee rigurosidad y relevancia.

Este artículo propone, a partir de las ponencias y debates desarrollados en el *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina* (UPS, Quito, 22-24 abril 2025), una lectura crítica y propositiva sobre qué significa "interculturalizar" en el campo de la educación. Parto de la hipótesis de que la interculturalidad debe entenderse no como un conjunto de condiciones de inclusión, ni como la simple agrupación o combinación entre sujetos diversos, sino como un proceso de re-conocimiento en doble vía, consciente y consensuado, sobre qué es la diversidad y cómo comprenderla.

El objetivo principal es sistematizar las aportaciones de las conferencias magistrales de Mato (2025), López (2025) y Walsh (2025) en diálogo con los aportes de otras voces del seminario, identificar obstáculos empíricos y conceptuales, algunos coincidentes, otros divergentes y otros emergentes, para comprender lo que implica interculturalizar y proponer aproximaciones de acción académica y política para la educación en contextos multiculturales.

Desde esta perspectiva, el presente artículo reconoce los avances, los desafíos del acceso y permanencia de la población indígena y afrodescendiente en la educación superior junto con algunos obstáculos, lo cual no es solo una cuestión curricular, normativa, metodológica en términos de ser presencial o virtual, es un asunto que excede una simple mirada de inclusión de las diversidades, para reflexionar el hecho educativo específicamente con la pregunta sobre ¿qué significa interculturalizar?

La elaboración de este artículo se sustentó en una revisión crítica y reflexiva de las conferencias magistrales, ponencias y paneles desarrollados durante el seminario, complementada con notas de campo tomadas durante el evento, transcripciones parciales de intervenciones clave y análisis de recursos aportados por las y los participantes. Se priorizaron las intervenciones de Daniel Mato, Luis Enrique López y Catherine Walsh por su explicitud teórica sobre racismo, educación superior y proyectos interculturales.

Asimismo, se incorporaron los aportes de paneles y presentaciones seleccionadas (mujeres indígenas, representantes afrodescendientes y representantes institucionales), por su relevancia teórica y política, para ofrecer una mirada plural, de género y multisituada. El enfoque metodológico es cualitativo, reflexivo y situacional: busca articular evidencia empírica del seminario con marcos teóricos de la decolonialidad, la interculturalidad y la ecología de saberes.

Este artículo se escribe desde una experiencia como docente e investigadora que transita entre comunidades rurales, espacios escolares y escenarios de formación docente en Colombia. Desde esa trayectoria situada, interculturalizar no es solo un ejercicio teórico, sino una práctica de diálogo, de escucha, de interacción, aprendizajes y transformación, que permite entretejer los saberes comunitarios con las dinámicas institucionales, buscando una universidad al servicio de la vida, siendo las vivencias de las comunidades los puntos de partida de las reflexiones presentadas.

Entre prácticas y comprensiones

La vida en general se basa en un entramado de relaciones sociales que describen las realidades situadas, siendo la educación la que quizá hace más evidentes las redes estructurales del poder cuestionado por los movimientos del sur en los que la colonialidad del poder, del saber (Mignolo, 2000, 2010; Quijano, 2014) entre otros, que se han instaurado en el pensamiento colectivo en América Latina como únicos y legítimos, lo cual ha hecho daño a muchas poblaciones y se ha instaurado en el pensamiento colectivo de las poblaciones como adecuado, se ha naturalizado.

Así, la persistencia de dichas estructuras de dominación y sometimiento heredadas del colonialismo, han generado por un lado arrasamiento de las ancestralidades y por otro han instaurado patrones, modelos que han legitimado la idea de homogenizar, lo cual ha generado inconformismos, violencias, inequidades y desaciertos en todo nivel, pues su eje eurocentrista que jerarquiza, también, subalterna, invalida las prácticas y saberes, *formas otras* (Reyes Galeano,

2024) de enseñar-aprender y excluye afectando la calidad humana en todo sentido. Se ha asignado un prestigio (Moreno Fernández, 2009) lingüístico que invalida lo que no es reconocido desde las instituciones.

Los aportes de (De Sousa *et al.,* 2014; Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Walsh, 2009a, 2009b, 2013, 2014, 2017) entre otros y otras, han permitido comprender la interculturalidad como proyecto ético-político y ahora epistemológico, no solo como un principio de la política de gestión cultural.

Desde esta mirada, la universidad moderna aparece como espacio donde se reproducen las jerarquías epistémicas (Quijano, 2000), aquellas que han organizado y fragmentado el pensamiento ancestral y lo ha colocado en compartimentos alejándolo de su originalidad, lo que exige repensar las prácticas, lenguajes y criterios de validez del conocimiento desde la horizontalidad.

Entonces, acudir al término interculturalizar convoca a reflexionar sobre su significado, sus formas, sus evidencias, el cómo, el por qué y el para qué de su modernización, pues es un tema que se ha estado desarrollando desde los años 80 en Latinoamérica debido a la necesidad del buen trato (diálogo, respeto y equidad entre las culturas) a todas las comunidades, pueblos, grupos humanos, etnias.

Si bien, la academia pone sobre la mesa las condiciones para comprenderlo, analizarlo y aprehenderlo, no depende de la educación superior solamente, además implica cuestionar las estructuras sobre las que se han montado y funciona toda la trayectoria educativa que orienta procesos en los primeros años, la infancia, la adolescencia, la juventud, etc., incluso extender las reflexiones a las familias y en general a la sociedad civil, toda vez que las discriminaciones se dan desde distintos escenarios. Es por esto que se retoman las ideas de las conferencias magistrales del seminario, las cuales permiten reflexiones académicas más profundas y contextuales.

Diálogos mayores: reflexionar desde las voces magistrales

Pensar en interculturalizar debe ser una reflexión epistémica que surja desde la incomodidad, la molestia y la fatiga que generan

las injusticias, la discriminación, las barreras, la desatención a todo nivel, que permita enfrentar las desigualdades en un diálogo de saberes entre interlocutores que se validen mutuamente, desde el interior de las instituciones. Así como afirmó Villegas (2025)[2] en su intervención en el evento:

> … las razas no existen, pero el racismo sí […] el cual se expresa como un catálogo de prejuicios, pero es ante todo un patrón de poder, que acumula diferencias para organizar, distribuir y justificar ventajas y desventajas de modo sistemático […] es un concepto dependiente de una historia. En la historia fundada sobre la esclavitud, la raza se comportó como una categoría de la diferencia, como motor de estratificación y desigualdad, como una variable clave de los procesos de formación nacional. Es una herencia estructural, social y cultural que a la vez se reconstruye.

En este sentido, cuestionar el *racismo* (Mato, 2025) como un dispositivo que ha obstaculizado los procesos educativos, en tanto se ha naturalizado y se ha instaurado como un modelo de clasificación aceptado, da cabida a la desigualdad, la pobreza, la exclusión en campos como el educativo, el económico, el cultural e incluso el político, etc., este encuentra diferentes formas para mostrarse, siendo la base de problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales a todo nivel, que perpetúan dicho modelo.

De forma explícita, Mato (2025) expone que la idea de interculturalizar debe obedecer también a las necesidades que demandan los pueblos en torno a sus realidades, en los que el *racismo* ha hecho mella en las comunidades, "el sesgo racista influye en la formación profesional, debido a los modelos monoculturales" que se reproducen sin cesar. El *racismo estructural* como él mismo lo amplía, ha permitido la segregación racial discriminatoria, naturalizando

2 Dra. Tatiana Villegas. Representante de la UNESCO en Ecuador. Introducción al Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: Desafíos de la academia frente a la diversidad. Universidad Politécnica Salesiana UPS. Quito-Ecuador. 22 abril 2026. Minutos 18:57-19:49.

las acciones, generando desventajas que van más allá de la propia intervención, lo que hace ver el problema desde la ventana como ajeno a la realidad.

Para lograr reconocer las múltiples formas en que el *racismo estructural* se deja ver, Mato (2025) anuncia los factores que lo reproducen: estructurales, sistémicos e institucionales, los cuales están siendo ampliamente difundidos, aceptados y practicados en el sistema educativo, despreciando saberes, comunidades y procesos, necesarios para interculturalizar.

Lo anterior corrobora la urgencia de un diálogo y reestructuración institucional. En palabras del autor, las poblaciones afirman que las instituciones llamadas interculturales: no distinguen la diversidad de pueblos indígenas y afrodescendientes existentes, sino que los homogenizan y así, homogenizados, los contraponen binariamente a la cultura eurocéntrica moderna, que continúa teniendo un carácter hegemónico en las sociedades de América Latina y que los estados buscan imponer a sus pueblos.

También suelen criticar estas voces indígenas y afro, estas universidades han sido creadas solo para educar a comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y no a toda la población como si las únicas personas que necesitaran la educación intercultural fueran las pertenecientes a pueblos indígenas (Mato, 2025). Lo cual implica una reflexión no solo a la academia como institución en su estructura interna y desde afuera, en su misión y visión, así como la concientización de las poblaciones en torno a su rol en la construcción del mundo.

De esta manera, en el desarrollo de su conferencia, Mato deja entrever las múltiples formas en las que el racismo se presenta en las instituciones de educación superior en América Latina, instó a las poblaciones universitarias a hacerlas evidentes porque es desde su misma problematización, que muchas realidades develan las discriminaciones que con el tiempo se hacen invisibles, muestra de ello está en los testimonios recogidos y en las encuestas aplicadas a diferentes estudiantes de educación superior en distintas universidades.

Esta necesidad de comprender algunos discursos que se nos han vendido como legítimos o auténticos y que a cambio han traído

consigo inequidades y desigualdades que no hay por qué normalizar. De su intervención se colige la invitación a denunciar y asumir posturas críticas para: 1. Evitar que este tipo de discriminaciones se realicen. 2. No permitir su perpetuidad en las instituciones, no solo por sufrir discriminación, también por presenciarla ni permitirla. 3. No ignorar las realidades, ser parte del problema y no ser parte de la solución.

En consonancia con esto, un ejemplo puntual discutido en el seminario fue el estudio presentado por López (2025) sobre universidades gestadas por movimientos indígenas en la región andina, donde se documentaron tres prácticas recurrentes: (1) la integración curricular de saberes ancestrales en asignaturas obligatorias; (2) la organización de procesos de co-investigación entre comunidades y docentes; y (3) mecanismos de gobernanza universitaria con representación comunitaria.

Estas prácticas muestran que la "educación superior propia" no es una réplica simbólica del currículo hegemónico, sino un intento de reconfigurar la relación entre conocimiento, territorio y política, se trata de la materialización de la reflexión. Aunque los avances son heterogéneos, el caso evidencia que la institucionalización de prácticas interculturales exige cambios en la gobernanza, en la formación docente y en los criterios de evaluación académica.

Considerando lo anterior, López (2025) anuncia la importancia de hacer en las universidades un trabajo en línea con la vida para adoptar el bien común, ideas que trasciendan la interculturalidad en clave de una formación ciudadana que impacte la cotidianidad de la universidad, que a su vez se sitúe en un horizonte de la formación en el marco de un nuevo modelo, donde la educación intercultural sea para todas las poblaciones.

Por su parte, vale decir que la pregunta por interculturalizar, a partir de las ideas de Walsh (2025) quien partiría de la base de las luchas de los pueblos de América Latina para pensar-se desde la vida y no desde las instituciones. La pregunta traspasa los cómos: las relaciones y las acciones. Los cómos –en palabras de la autora–, dados en tres cuestiones acerca de la interculturalidad: 1. Cómo esta nos implica y nos empuja. 2. Cómo contemplarla y entenderla y 3. Cómo accionarla.

Para aproximarse a unas posibles respuestas la autora acude a la metáfora de la hidra (animal); una hidra capitalista, entendida como una manifestación del poder global que se comporta bajo las características propias de dicho animal. Como se puede ver en los *cómos,* esta hidra capitalista, como metáfora nos deja ver la indiferencia de la educación cuando se distancia de los pueblos, las realidades políticas, sociales, culturales, la forma en que se institucionalizan las violencias, presentando un panorama vacío de la propia humanidad, en el que se hace evidente la despolitización y la mercantilización de la educación superior, porque se ha constituido como parte de las estructuras y las matrices del poder.

Esta reorganización y reordenamiento señalados en la metáfora, pretenden fortalecer la civilización occidental, justificando políticas y prácticas de existencia racializada, generalizada y territorializada. Por lo que, este panorama nos implica en la tarea ya no solo de reflexionar (Mato, 2025) e implicarse (López, 2025) sino que además se trata de cuestionar críticamente para comprender y empuja a actuar (Walsh, 2025), reconociendo el potencial de los pueblos quienes, a lo largo de su historia, han demostrado que las luchas conjuntas permiten alcanzar objetivos comunes.

Entonces hoy por hoy la interculturalidad "funciona como utilitaria al sistema" (Walsh, 2025), se trata de entenderla como un mecanismo de acción que movilice, denuncie y fomente el actuar pedagógico, que reconozca el agenciamiento de las comunidades (Echavarría-Grajales, 2020; Echavarría-Grajales *et al.,* 2022) en las que hay todo un potencial crítico para pensarse, organizarse, movilizarse y transformarse en torno a sus propias necesidades e intereses.

En tal sentido, frente a cómo accionar la interculturalidad, Walsh (2025) remite a pensar en su idea de *agrietar*, como una manera "de trabajar dentro-fuera y a pesar de la institución, no en palabras sino en prácticas: tejiendo, sembrando, cultivando, co-construyendo, co-teorizando formas distintas de hacer, saber desde la vida, las luchas […] desde los abajos", una forma de comprender la metáfora de la semilla que "desafía y desobedece el sistema y las lógicas dominantes de orden global" una semilla que germina en terrenos hostiles, muy a pesar de

las adversidades; es ahí donde la metáfora se hace viva y conlleva un acto de posicionar, de ser, de actuar en el mundo.

Aunque las intervenciones de Mato, López y Walsh confluyen en la necesidad de descolonizar la educación superior, desde procesos reflexivos, implicantes y críticos, que devienen en tensiones significativas: por un lado, la apuesta institucional por la inclusión y la gestión de la diversidad (perspectiva estatal) y, por otro, la demanda de autonomías y prácticas propias desde los pueblos (perspectiva comunitaria) entre otras.

Además, existe una tensión metodológica entre la urgencia de implementar cambios (políticas y currículum acordes a las necesidades e intereses de las poblaciones, así como admisión y permanencia) y la importancia de tener procesos apropiados de reorganización epistemológica que emerjan desde y para las propias comunidades.

Durante el seminario, Daniel Mato enfatizó que interculturalizar la educación superior requiere reconocer los saberes situados de los pueblos como fuentes legítimas de conocimiento, evitando reducir la diversidad a un adorno institucional. Luis Enrique López, por su parte, mostró experiencias de universidades indígenas en la región andina, donde la gestión del conocimiento se articula con la autonomía territorial y la lengua originaria. Catherine Walsh invitó a pensar la interculturalidad como una práctica de resistencia y re-existencia, que agrieta las lógicas de homogeneización del saber.

Si bien las conferencias coincidieron en la necesidad de descolonizar el conocimiento, emergieron tensiones entre la interculturalidad crítica que propone Walsh (2025) y los enfoques institucionales de inclusión descritos por Mato (2025). La primera plantea una ruptura epistémica que dé cabida a otras formas de posicionamiento; el segundo propone articulaciones graduales dentro de las estructuras existentes como estrategia de acción. Estas tensiones revelan que la interculturalidad, más que un consenso, constituye un campo de debate en el que confluyen estrategias políticas, académicas y comunitarias.

Por su parte, de manera transversal, López (2025) destacó el caso de universidades creadas por movimientos indígenas, donde el currículo integra saberes ancestrales, la investigación se orienta por

demandas comunitarias y los consejos universitarios incluyen representación territorial. Estas experiencias muestran que la educación superior intercultural no se limita a traducir el modelo occidental, sino que redefine el vínculo entre conocimiento, comunidad y territorio.

Dichas miradas del panorama latinoamericano se enriquecen ahora con otras voces, aquellas que están *in situ*, también en la cotidianidad de sus instituciones, de sus aulas, de sus comunidades, estas voces que asumen desafíos se comprometen con las realidades y agencian acciones para transformar sus contextos.

Otras voces: cartografías de la experiencia

Se presentan ahora, algunos paneles y ponencias que ofrecen un mapa de voces plurales desde distintos territorios, disciplinas, lugares de enunciación, sentidos compartidos y tensiones, frente a lo que significa interculturalizar, lo cual enriquece la mirada crítica de los objetivos anunciados. Dichas enunciaciones abordaron la interculturalización de la educación superior desde diversos enfoques, experiencias y territorios, pero con un propósito común: repensar el conocimiento y la universidad desde los pueblos y para los pueblos.

Para iniciar está el panel de Educación Superior y Mujeres indígenas en las que (Iza, 2025; Loncón, 2025), afirman que en los procesos de interculturalización de la educación superior, las mujeres indígenas han emergido como voces que desafían simultáneamente el racismo, el patriarcado y la exclusión epistémica. La presencia femenina indígena en los espacios académicos no solo representa un logro simbólico de resistencia –que aún está en construcción– además una ruptura con las estructuras que históricamente negaron su humanidad y su capacidad de producir conocimiento.

Estas mujeres se sitúan desde una epistemología *interseccional* –ser indígenas, mujeres (Loncón, 2025) y muchas veces, de origen popular (Iza, 2025) que cuestiona la neutralidad de la academia moderna. Asimismo, la colonialidad del género ha sido un eje constitutivo de la dominación moderna, y en ese sentido, el ingreso de las mujeres

indígenas a la universidad implica disputar los marcos mismos de lo que se entiende por conocimiento válido.

En su tránsito por la vida hacia los años 60, incluso siendo analfabetas a la hora de hablar y enfrentarse a otros, ellas son "expertas, creativas, pensadoras, lideresas, se consideran en la igualdad de género" desde sus maltratos piensan en sus derechos Iza (2025). Con sus luchas, se logra su acceso a la academia (pensada para los "blancos y los mestizos" y los hombres en su mayoría) pese a todo lo instituido.

Así las cosas, (Iza, 2025; Loncón, 2025) coinciden en afirmar el importante rol de la mujer en la academia sin renunciar a su identidad y cosmovisión, lo cual constituye un acto de autoafirmación femenina, política y epistémica, aprender de los pueblos para defender la vida, la madre tierra y las formas comunitarias de existencia que sostienen la continuidad de la vida para humanos y no humanos.

Desde esta perspectiva, Loncón anuncia que la justicia epistémica implica reconocer la validez del saber indígena y la autoridad de las mujeres como sujetas de conocimiento y de acción política que inciden en la sociedad. Iza, por su parte, afirma que la participación de la mujer implica no solo pensar en sus múltiples roles en la sociedad como madres, trabajadoras y ahora estudiantes, se ha desdibujado un solo enfoque de su ser y las sitúa en escenarios multitareas, porque sus roles en las culturas también les generan tensiones frente a su actuar.

En su paso por la universidad, ellas no solo denuncian las brechas de acceso, participación y desempeño, sino que aportan contenidos epistémicos y éticos que reconfiguran la relación entre academia, comunidad y territorio. Sus propuestas –centradas en el cuidado, la reciprocidad, la alimentación sana y la defensa del idioma y la naturaleza– "corren el cerco" (Loncón, 2025) de las estructuras patriarcales y coloniales que persisten en la educación superior.

Entonces, se puede afirmar desde sus intervenciones que, a través de redes de apoyo, acciones afirmativas y políticas públicas con enfoque interseccional e intercultural, las mujeres indígenas están generando espacios donde su palabra sea nombrada y escuchada, desplazando el paradigma de inclusión de las diversidades como problema hacia una oportunidad de co-creación interepistémica. Así, las epistemologías

indígenas con referentes femeninos no solo transforman la universidad, sino que restituyen la dignidad del conocimiento como práctica de vida y de justicia social.

Es así como la presencia de las mujeres indígenas en la academia no solo amplía la participación social, sino que profundiza el sentido de interculturalizar como práctica de justicia cognitiva, colocándolas como protagonistas en un escenario que les ha sido oculto por muchos años y que hoy por hoy cada vez más van descubriendo y apropiando.

A manera de ejemplo, están las ponencias de Sánchez Pastor y Valarezo Cueva (2025), quienes propusieron una pedagogía *del buen vivir* basada en el desaprendizaje, la reinterpretación de lo aprendido y el compartir como comunidad, orientada a construir caminos educativos propios y solidarios. Chalán Chalán (2025), por su parte, relató una experiencia personal y pedagógica en torno a los saberes ancestrales, en la que el aprendizaje con un sabio (taita) permitió repensar desde la salud, los saberes propios, la identidad y la descolonización del pensamiento en diálogo comunitario.

Asimismo, Requelme (2025) replanteó la construcción de *planes de vida* desde las epistemologías andinas como metodología comunitaria que articula docencia, investigación y saberes ancestrales, reafirmando la idea de ser sujetos con epistemología propia. Por su parte, Calle León (2025) presentó *Raymikuna*, una experiencia de revitalización cultural mediante celebraciones, danzas y rituales que fortalecen la identidad, el bienestar espiritual y la cohesión comunitaria.

A título ilustrativo, Vargas-Moreno (2025) reflexionó sobre la necesidad de vivir la interculturalidad en todos los niveles educativos, destacando el rol docente en contextos multiculturales y bilingües y la importancia de sistematizar experiencias en todos los niveles escolares para fortalecer la investigación situada. En concordancia, (Castillo y Garzón, 2025) enfatizaron la necesidad de construir nuevas ontologías y epistemologías junto a los pueblos indígenas, despojándose de las narrativas coloniales y replanteando la investigación desde la empatía y el sentir-con-otros.

Como muestra, Andrade Salazar y Grijalva (2025) abordaron la interculturalización de la psicología desde la memoria colectiva

Kayambi, destacando la lucha social y el diálogo de saberes como vías para transformar la formación y la investigación y finalmente, en el Panel N. 3, Muyulema y Mandepora (2025), subrayaron que los avances en educación superior indígena en Bolivia —como la creación de universidades propias y la oficialización de lenguas originarias— son resultado de la lucha y el autoagenciamiento de los pueblos, no de concesiones estatales, lo cual demuestra avances y algunas tensiones que todavía persisten.

En conjunto, estas contribuciones convergen en una idea central: interculturalizar la educación implica transversalizar los saberes ancestrales, ver en la universidad en un espacio de diálogo, co-construcción y justicia epistémica.

Mientras algunas ponencias hacen énfasis en la pedagogía y el vínculo comunitario, otras revelan las tensiones entre la institucionalidad universitaria y la autonomía de los pueblos, pero todas coinciden en que el conocimiento debe volver a enraizarse en la vida, la memoria y la diversidad cultural como fundamento de un proyecto educativo plural y multicultural.

En este sentido, interculturalizar la educación tema central del seminario, refiere al sentir, pensar, actuar en el acto educativo como un asunto ético-político-pedagógico que confronta las estructuras que están basadas en modelos eurocéntricos que hoy por hoy han demostrado su ineficiencia e incluso insuficiencia para la atención a diferentes poblaciones, es decir, es un asunto que si bien implica a las instituciones desde diferentes perspectivas (sistema) también lo hace a quienes participan del proceso.

Las experiencias compartidas por los distintos ponentes permiten reconocer que la interculturalidad se construye en tensión, entre la estructura universitaria y la autonomía epistémica de los pueblos. Mientras unas prácticas emergen desde la institucionalidad en búsqueda de inclusión, otras brotan de los territorios como formas de resistencia y autoafirmación. En ambas se revela una misma apuesta: transformar el conocimiento en una herramienta de liberación colectiva.

Los virajes de la reflexión: re-conociendo - re-construyendo

Se busca entonces, que haya un reconocimiento mutuo, transparente, sensato y respetuoso, que brinde posibilidades de comprender el prefijo *co*: co-existir, co-incidir, co-construir, co-operar, co-investigar, co-dirigir, co-crear, co-laborar, co-producir, co-liderar. Este alabeo cooperativo, es un acto de resistencia para cumplir los objetivos comunitarios, es cambiar el rumbo con un horizonte conjunto: el bien-estar y el buen vivir.

Ahora bien, para hacer este viraje en torno a la educación, se requieren consensos, acuerdos y permanentes luchas; poco a poco se irán ampliando las márgenes de la legitimación epistémica, se avanzará en la despatriarcalización del quehacer educativo y se irá reconociendo el valor cultural y lingüístico de los pueblos en clave de su re-existencia. Entonces, ¿qué es lo que realmente significa interculturalizar?

Cada uno de los autores, autoras, conferencistas, panelistas, ponentes, líderes, participantes y demás asistentes al seminario, dieron pistas para aproximarse a esta posible respuesta, la cual no tiene una sola salida o presunción de finalidad, sino un tránsito que se está viviendo entre lo que se ha naturalizado como único y válido para llegar a lo diverso, lo conjunto que es donde radica su valor.

Presentar iniciativas, investigaciones, formas de ver, comprender y asumir el mundo desde sus contextos, trabajar por y para sus realidades, demuestran que las comunidades hoy por hoy están siendo más visibles en el panorama andino, estas tienen todo el agenciamiento, el potencial y las oportunidades para reconocer y modificar sus realidades, acorde con lo que allí se considere y es quizá un indicio del viraje que se requiere.

Es así como las comunidades están vivenciando el término "interculturalizar" como referente de resistencia, de lucha y de cuestionamiento del sistema de poder que homogeniza y silencia, son las matrices de poder las que lo han empleado como un comodín, que disfraza la inclusión de las diversidades para hacer visible una atención que no existe, un interés sin sentirlo, una normativa vacía de sentido

para las comunidades, en la que persiste la desventaja estructural ratificando el sistema dominante.

Como bien afirma Villegas (2025) "si el racismo es un problema multidimensional, se necesitan soluciones multidimensionales" y ¡cómo no!, hay que hacer un despliegue en muchas líneas para lograrlo como parte de este viraje.

La escuela es un lugar que alberga muchas raíces racistas por la misma naturaleza de su constitución, empero, puede llegar también a ser evocadora de una historia para no repetirla, puede no replicar los modelos instituidos que silencian, homogenizan y acallan; en palabras de la misma autora: "puede contribuir a revalorizar identidades discriminadas, promover el cambio cultural, socavar estereotipos raciales e impulsar la aceptación de las diferencias", como aquellos primeros pasos que reconfiguren el actuar de las comunidades.

Para esto, hay que activar las dimensiones humanas (acorde con las edades, intereses, desarrollo del pensamiento, habilidades y capacidades, etc.), potenciar el posicionamiento ético-político (Echavarría-Grajales *et al.,* 2022; Echavarría-Grajales *et al.,* 2021; Vasco Montoya *et al.,* 2006) de los individuos (maestros, estudiantes, comunidades), movilizar la justicia social en la sociedad, la justicia epistémica en las aulas, analizar las políticas públicas a todo nivel desde una mirada crítica y propositiva, que devele en enredo de los hilos que las sujetan al sistema, promover la participación para tomar decisiones conjuntas, afectar el currículo desde y para las realidades del contexto, entre muchas otras ideas que ya se están adelantando en los territorios y que es necesario dar a conocer.

De igual manera, se vinculan otros asuntos a la presente reflexión, que va más allá del discurso educativo y trasciende las paredes de las aulas y las instituciones, convirtiéndose en un eje articulador de otras dinámicas globales. En este sentido, la interculturalidad atraviesa lo ambiental, lo económico, lo lingüístico –dentro y fuera de las aulas– y la sociedad en general (Freire, 1968).

Como herencia del colonialismo, el modelo mental tiende a homogenizar y jerarquizar en todas las dimensiones, evidencia de ello está en que, todo aquello que se sale de los marcos, de la convenciona-

lidad, de las categorías instituidas se invalidan, por lo que configuran asimetrías que devienen de la jerarquía (entre muchos otros) así, lo que se sale de lo legítimo, simplemente se tiende a separarse, invisibilizarse e incluso eliminarse.

El punto de inflexión es la comprensión que se tiene sobre las diversidades. Como aproximación, se considera una categoría ética (Dussel, 2007) que implica el reconocimiento de la otredad para que exista un diálogo. Pero esa otredad es difícil de reconocer cuando las diferencias marcan la pauta. Si bien hay personas que comprenden su existencia, hay otras que están inmersas en el sistema y obedecen a su institucionalidad occidental. La otredad, en su conjunto, posee tantos adjetivos como posibilidades de comprensión, por lo que sus reacciones están atadas a lineamientos que tienden a eliminar la diferencia, ya sea de su campo mental o mediante un accionar violento orientado a su omisión.

Así, la diversidad hoy por hoy para muchos se configura en un problema porque el mismo esquema que delimita, legitima y valida, hace mella en las múltiples formas de ser y existir en el mundo. Quien(es) no se ciñan a los modelos establecidos, como se anunció, simplemente se invalidan y se intentan invisibilizar, son clasificables y por tanto excluibles, perpetuando el modelo racista que impera en algunas sociedades.

No obstante, es más una cuestión de dejar de suponer y de actuar bajo el modelo imperante que acapara y convence, es cuestionarse sobre las formas y los modos en que se reconoce, se valida y se legitima al otro desde su ser, lo cual se ha venido indicando desde hace muchos años y a propósito de los movimientos críticos del sur global, su materialización aún cuesta mucho por las mismas dinámicas sociales, por las tensiones políticas, económicas y globales que dominan el sistema, por lo que se requiere continuar con la sensibilización de las poblaciones para considerar la diversidad como un recurso aprovechable del cual se puede aprender.

Esta mirada amplía el horizonte educativo, en tanto aborda campos mucho más humanos y sociales, porque es aquí donde resulta clave comprender la diversidad para expandir las capacidades humanas,

plantear unas alternativas educativas cuyo eje sea la homogeneidad, respetando las diferencias, las trayectorias, las identidades y en general todo aquello que esté presente en los múltiples contextos.

Vale aclarar en este punto, que no se trata de dibujar una identidad conjunta frente al interculturalizar, no es una ruta establecida que delinee un paso a paso para lograrla. Se trata más bien de encontrar sentidos comunes que si bien parten de relaciones asimétricas como afirma Lévinas (1977) "el yo no es trascendente con relación al Otro, en el mismo sentido en el que el Otro es trascendente con relación al yo" (p. 238), es necesariamente permanecer dentro de sí mismo, sino que el existir en sentido educativo, consistirá en identificarse y reconstruir su actuar a través de lo que ocurre a su alrededor.

En este sentido, la educación en clave de interculturalizar, no se limita a transmitir contenidos o a replicar saberes sin sentido, implica entonces el relacionamiento ético con el otro desde la alteridad, donde las relaciones de horizontalidad complementan y generan aprendizajes sentidos y transformaciones mutuas.

Se considera entonces, un enfoque que no dé lugar a dicotomías que separan, que distancian, que polarizan, que clasifican, que homogenizan, que encierran y se enmarcan en una sola verdad como criterios de acción; un modelo que nazca del despertar de las poblaciones, que vincule, que pluralice, que universalice el sentido del bienestar y del buen vivir para todas las personas acorde con sus realidades y necesidades.

Es así como los virajes consisten en tejer lo común desde la diferencia: hacia espacios educativos plurales y justos, aunque la diversidad por sí misma, también ha sido un término empleado para el acomodo de algunos, su discurso puede ser una trampa si no se acompaña de miradas críticas frente a los sistemas imperialista (político) y capitalista (económico), es decir, cuestionar las relaciones de poder que la producen, la orientan/administran y la replican.

En este sentido, para atender a la diversidad los gobiernos de turno se han inventado unas "políticas" de inclusión, que como afirma (Restrepo, 2004) tienden neutralizar las diferencias y volverlas categorías gestionables, lo cual, hoy por hoy se ha vuelto tendencia en tanto

se asume como único camino posible para la educación, sesgando otras formas de la vivencia de esta y generando violencias a todo nivel, volviéndolo de nuevo un problema.

Ahora bien, pensar en una diversidad contemporánea, es producto de una historicidad marcada por una huella colonial (Todorov, 2010), por tanto, está permeada por lógicas de poder y sometimiento, no se trata de obtener un relativo éxito como afirma García Canclini, (1996) "un proyecto de integración nacional […] el modo las clases hegemónicas fundan su posición en la continuidad de un capital moderno que garantiza la reproducción de la estructura social, y en la apropiación desigual de ese capital como mecanismo reproductor de las diferencias" (pp. 232-233), sino como él mismo afirma en "cuestionar idealizaciones", las estructuras establecidas y aceptadas por las mayorías y desde los roles de cada quien actuar en concordancia con las realidades.

Esto alude a que, indudablemente, hay una desigualdad que conecta lo económico, lo cultural, lo social y últimamente lo mediático, lo cual es evidente en los movimientos de globalización y cómo estos afectan todos los procesos de la diversidad y que se han inscrito en procesos de desarrollo (Escobar, 2014). Cada cultura es resultado de transformaciones históricas, por tanto, cada expresión de los grupos humanos obedece a las influencias y los intercambios que han tenido a lo largo del tiempo, por esto, no son estáticas sino altamente dinámicas.

Desde esta mirada hacia la diversidad en clave cultural, se destaca la diversidad lingüística, toda vez que esta es un pilar de la interculturalidad, porque pluraliza, desarrolla habilidades, rescata la memoria y los saberes ancestrales, pone en escena pedagogías otras donde las lenguas son validadas, legitimadas y promovidas desde diversas perspectivas.

Como consecuencia de los modelos monoculturales y monolingües, las lenguas se han visto silenciadas y acalladas, por tanto, su pervivencia debe estar en el escenario de interculturalizar, como una apuesta que descolonice los lenguajes promoviendo el uso de las lenguas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización, de

una manera natural y sentida, reconociéndose desde la alteridad y la humanidad.

Hoy por hoy, estas dinámicas también se hacen evidentes en los medios sociales y en el ámbito tecnológico (Scolari, 2022), lo que conduce no solo a reflexionar sobre el oportunismo del sistema, sino también sobre las consecuencias que este ha generado. En este sentido, Bauman (2007) y Bauman y Alborés (2008) advierten sobre la fragilidad de los lazos sociales y subrayan la importancia de co-construir comunidad desde la diferencia, no como un problema, sino como un amplio repertorio de posibilidades de ser que contribuya al proyecto comunitario y social.

Esta "modernidad líquida" (Bauman, 2007) enfrenta a la humanidad al desafío de cimentar vínculos reales y duraderos en una época de incertidumbre, en la que incluso las relaciones humanas han sido objeto de mercantilización, lo cual evidencia en las interacciones que se dan en clave educativa, toda vez que el sistema funciona con base en las tendencias de deshumanizar y producir.

Es por esto que, en un mundo cada vez más artificial, fragmentado y vacío de humanidad, interculturalizar la educación es un acto de resistencia contra el sistema y de lucha por lo común. Emerge como una apuesta ético-político-pedagógica para usar los hilos desenmarañados en un tejido social cuyo eje fundamental sea la diversidad. Esta se presenta como una oportunidad de juntanza y no como una amenaza, sustentada en iniciativas locales que pueden ampliarse mediante la reflexividad y el compromiso colectivo.

En este horizonte, se requiere el reconocimiento y legitimación de los movimientos que se van gestando a partir de las luchas por los derechos, analizar sus causas, comprender sus argumentos y darle un sentido a su sentir. El estado, debe adelantar esfuerzos para conocer su país, sus realidades, sus experiencias, sus saberes, sus necesidades, para darles una atención que se ajuste a sus requerimientos.

De seguir en el desconocimiento, se corre el riesgo de perpetuar los sistemas en beneficio de unos pocos, lo cual tiene un altísimo costo no solo económico, también emocional y por tanto social. Es en la sociedad, en la cotidianidad, en el día a día, es donde se hacen evidentes

las desigualdades, injusticias e inequidades, lo que sugiere la necesidad de una transformación multidimensional desde el sistema educativo.

Evidentemente, las pequeñas causas no lo son, son semillas que se van desplegando, en palabras de Walsh (2023) se trata de agrietar el sistema muro en el que el saber y el poder impiden ver qué hay más allá. Intentar germinar como semillas son grandes causas (investigaciones, ponencias, paneles, seminarios, congresos, el quehacer del maestro, los acuerdos de las comunidades y todas aquellas iniciativas que buscan el bien común) que buscan formas de re-existir (Quijano, 2014; Walsh, 2005, 2013, 2017, 2025) de ser, lo cual no es un objetivo final, es un recorrido que nos hace actuar.

Así, la vida cotidiana se entreteje entre los saberes ancestrales, locales, globales haciendo comunidad, para ello se requieren reflexiones sobre la co-existencia, la justicia en todo nivel, la alteridad, la reciprocidad para repensar la vida y, por ende, las trayectorias educativas.

Finalmente, queda abierta la puerta para hacer de la autorreflexión y la reflexión horizontal, abierta, continua y dispuesta comunitariamente, que se piense como una posibilidad de diálogo y luchas conjuntas, habitar, pensar, actuar con otros, desde el prefijo *co*, reconociendo en la diferencia oportunidades para crecer, constituir y avanzar en este proyecto de vida.

Interculturalizar refiere a un posicionamiento ético-político en clave de alteridad (Dussel, 2007; Fernández Guerrero, 2015) que establezca relaciones auténticas y descolonizadas, que dialogue con campos locales y globales del cual las semillas se alimenten, se configuren en su esencia. Esta labor de interculturalizar la educación es un tejido aun sin terminar, los hilos infinitos están dispuestos para ser entrelazados, pero también en las manos equivocadas, enredados, así que este horizonte de permanentes búsquedas y sentidos, es una co-construcción "entre" muchas manos y no solo un ejercicio hecho por unas cuantas.

En términos operativos, se proponen tres líneas de intervención para la educación superior: (1) reconocimiento epistémico: establecer comités interdisciplinares que incorporen representantes comunitarios en la validación curricular y en criterios de evaluación; (2) formación

docente situada: programas de capacitación permanente en pedagogías decoloniales y didácticas multilingües co-diseñadas con comunidades; (3) gobernanza intercultural: mecanismos de participación en la toma de decisiones (cupos, representación en órganos colegiados, convenios de co-gobernanza). Estas líneas deben pilotearse en proyectos evaluables y con indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan ajustar prácticas y documentar lecciones aprendidas.

Como aproximación a una posible respuesta, el significado de interculturalizar se aproxima a contemplar un conjunto complejo de transformaciones —epistémicas, pedagógicas e institucionales— es decir un viraje de la reflexión, que nos implica al reconocer-nos y reconstruir-nos en clave comunitaria, no se resuelve solo con políticas de inclusión superficiales.

El seminario en la UPS[3] evidenció tanto iniciativas esperanzadoras como profundas resistencias estructurales; por tanto, la tarea hacia una universidad intercultural requiere simultáneamente de "grietas" prácticas (iniciativas desde abajo) y de reformas estructurales (cambios en gobernanza, evaluación y formación docente), virajes que aunque de momento imperceptibles, tienen una fuerza potencial que puede impactar.

Reconocer estas dimensiones y sostener procesos de co-investigación y co-gobernanza será clave para que la interculturalidad deje de ser un enunciado y se convierta en práctica transformadora.

Referencias bibliográficas

Andrade Salazar, A. y Grijalva, L. M. (2025, abril 23). Entre la universidad y la memoria Kayambi. Enseñanzas de la memoria colectiva para la praxis docente e investigación en psicología. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4xKyfzu

3 Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la Academia frente a la diversidad. UPS Universidad Politécnica Salesiana. Quito Ecuador. 22-24 abril 2025. https://bit.ly/3SfjPr7

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre* (C. Corral Santos, Tran.). Tusquets Editores.

Bauman, Zygmunt. y Alborés, J. tr. (2008). *Comunidad : en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI de España Editores.

Byung-Chul, H. (2021a). *La Sociedad del Cansancio*. Herder & Herder.

Byung-Chul, H. (2021b). *No cosas Quiebras del mundo de hoy* (Chamorro M, Ed.). Taurus.

Calle León, S. (2025, abril 23). Raymikuna. Una experiencia para tejer y experimentar nuevas interrelaciones. *Seminario Interculturalizar La Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4w5uMtB

Castillo, L. y Garzón, B. (2025, abril 23). Construir nuevas ontologías y epistemologías con los pueblos indígenas desde la educación superior. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad.* https://bit.ly/43VGGdJ

Chalán Chalán, A. P. (2025, abril 22). Influencia de los saberes ancestrales en la enseñanza y aprendizaje intercultural. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad.* https://bit.ly/4w2N7HP

De Sousa, S. Boaventura., Meneses, M. P. y Aguiló, A. (2014). *Epistemologías del Sur: perspectivas*. Akal.

Dussel, E. D.. (2007). *Política de la liberación : 1. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta.

Echavarría-Grajales, C. (2020). Semánticas de la educación rural: lenguajes de maestras y maestros. En Rodríguez-García Hernán (ed.), *Contingencias del lenguaje.* (1st ed., Vol. 1, pp. 1-168). Ediciones Unisalle.

Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H. y González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, *1*(37), 145-167. https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7

Echavarría-Grajales, C., Vanegas García, J., González Meléndez, L. y Bernal-Ospina, J. (2022). Posicionamientos éticos-políticos de maestros en la escuela rural colombiana. En *Información, Educación y Sociedad en la perspectiva 2030* (pp. 50-74). REDIB.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo* (2nd ed.). Universidad del Cauca.

Fernández Guerrero, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *BROCAR*, *39*, 423-443.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*.

García Canclini, N. (1996). *Culturas híbridas : estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. https://bit.ly/4w9B4c0

Iza, A. (2025, abril 22). Los desafíos de la Educación Superior frente a las mujeres indígenas. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad.* https://bit.ly/4vmW9Q5

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (D. Guillot, Tran.). Ediciones Sígueme.

Loncón, E. (2025, abril 22). La participación de las mujeres dentro de la Educación superior. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4ag0E6D

López, L. (2025, abril 23). Educación superior propia en América Latina. situación actual y desafíos. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4eCH069

Mato, D. (2025, abril 22). Educación Superior, racismo e interculturalidad en América Latina. Avances y desafíos. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/3SD1qV5

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Clacso.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4th ed.). Ariel.

Muyulema, A. y Mandepora, M. (2025, abril 24). Experiencias de educación superior desde los pueblos indígenas y afrodescendientes. Tensiones y desafíos. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/3SgmC3h

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina 1. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). https://bit.ly/4w4qHG6

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder* (Antologías, pp. 777-832). CLACSO.

Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Editorial Universidad del Cauca.

Reyes Galeano, C. (2024). *Siembra, florece, transforma. Diálogo de saberes y apuestas de transformación para la enseñanza de lengua(s) extranjera(s) en las escuelas rurales.* Editorial Kinesis.

Requelme, N. (2025, abril 22). Interculturalizar la vinculación con la sociedad, Construcción de planes de vida desde las epistemologías andinas. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/44poLfz

Sánchez Pastor, F. y Valarezo Cueva, A. (2025, abril 22). En la minga hacia el buen vivir: la celebración del Inti Raymi desde la educación universitaria en Loja, como reinterpretación identitaria desde la complejidad. *Seminario Interculturalizar la Educación Superior en América Latina: desafíos de la academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4oHntGl

Scolari, C. A. (2022). Evolución de los medios: mapa de una disciplina en construcción. Una revisión. *Profesional de la Información*, *31*(2), 1-29. https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.17

Todorov, T. (2010). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI Editores.

Vargas-Moreno, S. J. (2025, abril 23). *Oralidades Bilingües Indígenas. Elementos de reflexión en las aulas multiculturales*. https://bit.ly/4uS8Gdg

Vasco Montoya, E., Echavarría-Grajales, C. y Quintero Mejía, M. (2006). Ética Moral y Ciudadanía. *Alternativas. Formación, Educación y Ética*, *11*(44), 117-131.

Villegas, T. (2025, April 22). Introducción al seminario desde UNESCO. *Seminario Interculturalizar La Educación Superior En América Latina: Desafíos de la Academia Frente a la Diversidad*. https://bit.ly/4uTiBiH

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas* (Universidad Andina Simón Bolivar, ed.). Ediciones Abya-Yala. www.uasb.edu.ec

Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-Line*, (4), 1-29. https://bit.ly/4g2H8yc

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (Vol. 1). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que´s pa´largo.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida* (1st ed.).

Walsh, C. (2025, abril 24). Agrietar la UNI-versidad. Desafíos interculturales/decoloniales para la educación superior en América Latina. *Seminario Interculturalizar La Educación Superior en América Latina: desafíos de la Academia frente a la diversidad*. https://bit.ly/4eBDw3I

KONESINTLI

El Niño Maíz



https://doi.org/10.17163/abyaups.186.6

Konesintli. El Niño Maíz

Jazmín Nallely Arguelles Santiago
Náhuatl de la Huasteca Veracruzana
UNAM-SECIHTI
jarguelles@secihti.mx

Nika nikinpantlalia sekinok tlapoualmej kani nestokej totlanemilis tlen kinextia itlajtol tosintsij ipan nauatlajtoli, tomaseualtlajtol. Kipia miak xiuitl axakij axkamati sintli, axonkayaya mila uan axakij tlakuayaya elotl. Kijtoua ueuetsintsij tlen Konesintli moskalti ka tochinanko Kopaltitla, ipan nopa tepetl Otontepek.

Sekij kijtouaj tlen Konesintli inan itsokej neka Tebanco kampa tsalantik atl. Nochi kimatiyayaj eliyaya yejyektsi inan, maskej san se kentsi kiilnamikij kenijkatsa nesiyaya pampa nechka axkema kiitayayaj ipan ojtli, axkemaj yauiyaya iljuitl uan san se kemantika istokej kampa tlatsotsontli uapanko. Pilsuapil kichiua nochi tlen inana kijtoyaya uan kitlajtlani.

Nopa ueuetlakamej kiijtouaj tlen ichpokatl san se tonati ualajki ka iljuitl kampa tlakaki tlatsotsonalistli uan nika kita se telpokatl tlen año kimatiyayaj kanke euayaya. Axakij kamati ne istok ne tlakatl. Kemaj ichpokatl uan telpokatl monamiktis inana axkineki. Uajka inana kiuika ichpokatl ka ichan uan kijli ma amo ias kampaueli. Nopa Ichpokatl mokuesoyaya, chokayaya uan chokayaya. Ya kilnamiki tlen axkita iokichnamiki.

Uan ne telpokatl nochipa kilnamiki kenikatsa kijtoua ika ichpokatl. Kemantika ne telpokatl uala ka tochinanko uan uejka istokayaya pampa kineki kita isiuanamiki. Axkineki asito ka ichpokatl ichan pampa majmauiyayaj kiyolkokos inan, tenan kipia miak kulanto. Seyok kijtoua tlen inijuantij saniloayaya kemaj ya paxalotij nika. Sekinok kiijtouaj kemantika moitayayaj ipan nopa tlauili o tlauili tlen eltoya ipan nopa tepamitl. Nopa ichpokatl yolpakiyaya pampa ualajki kipaxaloto.

Kejni panoka xiuitl uan se tonati tenan kitlatlani ichpokatl ma atlakuiti. Ne ichpokatl kiuika kuajkualtsitsij komitl uan iasito pan se atemitl. Melauak ichpokatl kinpanotiyajkej miakej xochitinij uan kuatinij kampa istok tsalantik atl. Kejní, kemaj ichpokatl kiyolmatki nopa tlaseseyalistli tlen ijnalok, nojkia kijiyotilanayaya nopa tlaajhuiyakayotl tlen nopa xochitl uan kuauitl tlen eltoya iteno nopa atl. Ya kitayaya miakej totomej: kuchomej, tsanamej, uilomej, toyomej uan kuitlatoktokmej tlen kisa pan kuatitlaj.

Ichpokatl san paktok se tonati. Kemaj kineki kita iluikatl majmaui yayauik ixteyol. Se yejyeksi uitsitsilin istok ka isonteko. Uitsitsilin kijli ichpokatl se ome tlajtoli. Teipaj okitaj ajkopa ni tototl okimachili ken se pilxinachtli uetski pan ikamak. Nopa ichpokatl kikuaj ne xinachtli.

Kejni kijtouaj totatauan uan ueuetsitsij tlen panoka nika uan uitsitsilin axkana pixpix, ne uitsitsilin mokuejki telpokatl. Nopa uitsitsilin eliyaya nopa telpokatl tlen ualajkij kipaxaloto ne ichpokatl. Ya axkineki temo ilamatsij pan atemitl yeka mokuejki itlalkayo. Kejni axakij kimatiyaya kampa istok ichpokatl.

Opanok tonal uan kemaj panok miak, momachili ya mokajki koneuej. Ichpokatl axkineki kijtoua inan pampa ne siuatl kipia miak kulanto, axkikauiliskia makonepiya. Teipaj nochi maseualmej pan chinanko kijtoua tlen ni ichpokatl kipias ikonej uan nochi maseualmej iajkej ka ichan. Maseualmej kikualankaitayaya uan kitlajtlaniyaya ajkia eliyaya itata nopa konetl. Uajka ilamatsij kikajki uan tlatlanijki ichpokatl kampa istok iueue uan ichpokatl axkimatki ajkia itata ikone.

Isitsij axkineyaya ka ma yolik okichpil uajka ya kilchijki se tekitl. Ilamatsij kinekiyaya kimiktis ixui. Kemaj konej tlakatki pan kali isitsij kuikak kitlatito ni ixui. Isitsi kitlatito ma axkineki ma kitakan. Kemaj ichpokatl kinekiyaya kita ikone uajka isitsi axkinekiyaya kimaka. Ichpokatl kualkaj meua uan kichijyaya tisi, tlakualchiua, tlaxkalchiua, tlapapaka, tlachpanaj uan kinekiyaya kimokuitlauia ikone.

Kejni, chikueyi tonali teipa, nopa tetaj mosentlalijtoya kichiuas tlen mosentlalijtoya. Kiiljuik iichpoka ma yaui ipan ueyatl pampa kinekis kipajpakas iyoyo nopa pilkonetsi. Pampa majmajki ika tlen inana kinauatik, nopa ichpokatl pejki kisentilia nopa yoyomitl uan kitlalik nochi ipan se chikiuitl tlen mimbre. Ya majmauiyaya inana

ueliskia kichiuiliskia tlen amo kuali nopa pilkonetsi, pero amo ueliyaya kiixpanos. Monekiyaya temos ipan ueyatl uan nimantsi mopajpakas uan kiampa ueliskia nimantsi mokuepas ichaj.

Kemaj ichpokatl kitlapakiaya yoyomitl majmaui iyolo. Ya kikajyaya ejekatl, xiuimej pan ueyi kuauitl uan totomej tlen patlantinemi uan uika. Nochi ichipokatl kikajyaya kampa tsalantik atl. Nojkia kita ejeliuis pampa kinekiskia xiuala ikone.

Ichpokatl axtlenke kikajki pampa tlakuanimej uan kuatinij axkitoua axtleno. Axpaktoya kampa motlapakiaya uan ya mokuesoyaya, eltoya ika majmaui pampa axkipiayaya ikonej. Axtlenke ichpokatl axtoya kampa motlapakiaya uan tototl uan ejekatl. Axtlenke kikajki. Axkinpatlajki pestetl kinololo uan kitenki pan chikiuitl. Teipaj kitlalia pan isonteko. Kejni yajki kuikak ipestetl. Ichpokatl iajki ka ichan kitato ipilkone. Ya kijtoyaya tlen pilokichpil istoyaya miki.

Ichpokatl asito ichan tlatlani kampa istok ipilkonej. Ya kitlatlani inan kanke istokej konej. Isitsi istok san paktok uan kikajki ichpokatl kijli:

- Ne istok mokone, ne kaliktik.

Tenan san kitak uejka istok ka kone. Ya kitak ka istok pan iuilil. Uajka axmokueosua. Ichpokatl asiko uan achteui kipatlajki pestetl. Teipaj ixteyol pejki choka. Kipetlajkej iuilil kipetlakuato axtlen ikone pampa kuika isitsi, ya kitlali konetsij. Kitlalijtoya se kuauitl pan iuilil. Ikone kitlatilijkej. Uan tenan pejki choka, ya miak mochokilia.

Ilamatsij kititlanki ma motlapakiti mo uajka ya kimikti ixui. Ne sitsij pakiaya axikstok tenan. Ilamajtesi kikojki papajtla uan kitemo chili. Ya kijtoua meseualmej tlen kichiuas tamali pampa kipixkia ikone ichpokatl ka istok ixui tekajkakayi yeka kichiuas tamali. Uejkaya kichiuaj etamali, pipiantamali, emanil, tamal ayojtli uan tamali ika nakatl. Maseualmej nojkia kipia nakatl. Kemaj kinmiktiyaya tlapialmej amo kitlamiltiyaya nochi nakatl tlen se pitsotl, piyo uan sekinok. Uejkaya kejni kichijkej tamalimej.

Ilamatsij kititlanki ma motlapakiti mo uajka ya kimikti ixui. Ne sitsij pakiaya axikstok tenan. Ilamajtesi kikojki papajtla uan kitemo chili. Ya kijtoua meseualmej tlen kichiuas tamali pampa kipixkia ikone

ichpokatl ka istok ixui tekajkakayi yeka kichiuas tamali. Uejkaya kichiuaj etamali, pipiantamali, emanil, tamal ayojtli uan tamali ika nakatl. Maseualmej nojkia kipia nakatl. Kemaj kinmiktiyaya tlapialmej amo kitlamiltiyaya nochi nakatl tlen se pitsotl, piyo uan sekinok. Uejkaya kejni kichijkej tamalimej.

Ilamatsij kichijki ixui tamali uan kijilpi. Ne sitsij tlatlanki apachtli ka kijilpi. nochi kineloua uan teipaj kipijpijki ika pajpatla. Teipaj, kitlalijkej pan tlixijko. Ilamajtesi ichijki maksi tamali kikuatemili. Pan ichijki kitenki tamalmej uan kuika ka Otontepek neka Jilitla ojtli kampa onka tlajko.

Tenan kimatki ka miki ikonej uajka pejki choka uan choka. Nopa ichpokatl iyolo kipia tlauel kuesoli uan axkipia kulanto. Ichpokatl axtlen kichijki mosenkajki Uajka lamajtesi axtlenkimachilijki kuesoli. Nopa tenantsi axtleno kiyolkokok pampa kineltokaya ika ni tlamantli kimakixtijtoya iueyitilis iichpoka.

Pan eyi tonati temok se masatl istoya tepeixko. Ni kipantito kampa istok tochinanko. Se masatl asito kampa atlakuiyaya tenan. Istoyaya masatl temo kampa atlakuiyaya konetl inan. Nopa masatl kichijtoya tenan. Uajka kita masatl tlen youi inan nopa konetl kimijtijkej. Ichpokatl achi kentsi tlatlepanitayay yajki atemitl uan ya chokatioyaya pan ojtli. Uajka masatl kijli:

- Amo moxichoka, na nijmati kampa istok mokonej. Kuali xitlakakij...

Uajka kikajki tenan kiljui masatl ka amo choka uajka pejkia paki. Ijkinoj kitokatiajki masatl tenan iajki. Iajkej pan kuayoj pan kuatitlankej kuayoj uan atlajmej kipanokej kampa asito masatl. Ichpokatl uan masatl iajkej ka Tebanco atemitl. Nepa istokej milmej ika miak tlamantli. Milmej kipiakej koka, tamarindo, auakatl, lalax, kuaxilotl, kuaxokotl uan sekinok tlen etl, chili, ayojtli, pipian, kolantoj, iyakilitl, kamojtli, tomatl uan tlajko se kuauitl ika xoxoktik ixiuio. Asito pan se mili miak tlatoktli onkayaya. Ichpokatl kitato se kuauitl. Uan ya kuikak masatl kampa eltok se kuauitl uan kijli:

- Ayok moxichoka. Nika istok mokone.

Inana konetsi kita nopa kuauitl kitokayaya sintoktli kipiaya xiuio, miauatl uan jilokistoka. Ya pa ka kiljui masatl ya sintoktli, ka ya ikone. Kiijtoua ueuetsitsij tlen ni siuatl nelia tlapaleuiaya kampa istok ni sintoktli pampa kineki mokone. Kemaj axtlauetsi atlakuiyaya pampa kipaleuia Konesintsi ma moskalti kualtsi.

Uajka paktok tenan kita sintoktli. Pejki paki tenan, itlakayo uan itonal kuali istokej. Ayok mokueso. Mokuepkij ichan uan kijli ueyinana. Teipaj ilamajtesi nejnemi kampa iajtok masatl. Kineki kitas kampa eltok nopa sintoktli. Tesi kitato kampa eltok sintokli ika uejeuiyaj ixiuio, kipiayaya miauatl, xitintoyaya xilotl uan itson chipauak. Ne ilamajtesi kita tlauel kuajkualtsi uan yejyeksi ixiui, Konesintsi. Nojkia nopa xochitl tlen kiixtsaktoya nochi nopa kuajkuali tlamantli.

Tesi axkineltokayaya kan se ipilixui sintoktli. Uan ilamajtesi kuanlanki axekineltokayaya. Kimakuik nopa sintoktli pampa kualankij isitsi. Maskij Konesintli istok pan nopa tepetl ne ilamajtesi kipapayajki uan kikuatepejki. Teipaj kimoyaki uan kinkinxtili nochi nopa ixiuiyo sesen ixiuiyo uan kintajkoxelo ika piltetsitsi. Nochi kikuatlamotla pan atl. Ne tesi miak kualankej kipia nochi itlakayo pampa axueli poliui ixiui.

Sempa ya mokuesoua tenan pejki. Nelia mokueso inan Konesintsi pampa kitokatiajki masatl kitatoya kampa eltok sintokli yeka kipapayaksato. Uajka sempa iajki masatl kitemoto inan pilkonetsij. Nopa masatl kinankili ichpokatl:

- Ayok moxichoka, na nijmati kampa eltok mokone.

Inijuantij iajkej uan kuatitlanti kueyo pampa masatl kijli ma youi sempa. Pan atlajtli tepetsino pa ya sintoktli. Pa ya eliaya nochi kuali tlali, nochi kitokayaya. Eliaya kuatlaktli. Uajki kitato se mili kitato eltok se mili tlen kipapayatski kimoyajki. Ne ateno nochi sintoktli pa ya yolki. Uaka pa ya onkas se mili. Uajkaya ayok kemaj poli sintli. Pan ni tlajtoli nikixnehchtia keni tijnejneki sintli pan Kopaltitla. Aman nelia tochaneuaj kinejneki tosintsi uan imaluisi sintokalistli. Ni sintli axmoajsi iselti, axsan iselti moskaltia, pampa nopa sintli eli kampa mosentlalijtok nopa nemilistli ipan mili.

Parte II

Experiencias locales

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.7

Apuntes críticos sobre la educación intercultural en el nivel superior. Una lectura desde México

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional
Área Diversidad e Interculturalidad
Seminario FPEI/LERES
cnavia@upn.mx
ceeeci@yahoo.com

Gabriela Czarny
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México
gczarny@upn.mx

Introducción

Las perspectivas interculturales en el campo educativo en América Latina cuentan con una trayectoria larga, desde los años 60 del pasado siglo, particularmente en la educación básica. Desde los años 90 se avanza con propuestas en la región para educación superior que comienzan a tener visibilidad en el debate educativo sobre el reconocimiento de la diversidad a través de propuestas denominadas interculturales, comunitarias, propias, entre otras, centradas en pueblos indígenas y en comunidades afrodescendientes.

Si bien pueden reconocerse logros sobre los efectos que algunas propuestas definidas como interculturales, también siguen pendientes importantes aspectos que bajo esas perspectivas no lograron afectar, como las desigualdades, la discriminación y el racismo presentes en las instituciones educativas (Tubino, 2007; López-Hurtado, 2019).

En este artículo se integran reflexiones y resultados de investigación del proyecto Discursos interculturales y antirracistas en la formación de profesionales de la educación en UPN, Ajusco (2024-

2025), que desarrollamos en el marco de un equipo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, México, en particular nos referimos al Seminario docencia universitaria y formación de profesionales de educación indígena, que iniciamos el año 2017 (FPEI, 2026) y al Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior (LERES), el año 2021. El objetivo es debatir críticamente sobre la presencia de la interculturalidad en la educación superior y su articulación con algunas perspectivas que actualizan y problematizan el racismo y la búsqueda por propuestas antirracistas.

Para contextualizar, desde donde trabajamos, la Universidad Pedagógica Nacional, México, fue creada en 1979 para la formación de profesionales de la educación. Compartimos algunos datos para comprender su dimensión. Se compone de 70 Unidades, 208 subsedes; una matrícula de 67 934 estudiantes y laboran 4195 docentes. Imparte 15 licenciaturas y al menos 33 programas de posgrado (UPN, 2026). En la unidad Ajusco, situada en la Ciudad de México, en 1982 se crea la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y en 1990 la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), respondiendo a las demandas de docentes indígenas, desde las que se plantearon propuestas de formación de profesionales para contextos del medio indígena y se fueron configurando, también desde el trabajo de sus egresados, diversos proyectos educativos a nivel nacional.

Los programas impulsados por UPN fueron incorporando perspectivas sobre educación intercultural (EI) y educación intercultural bilingüe (EIB) que en la región se debatían. Asimismo, la visibilización de dinámicas distintas que marcan a las y los actores en cada contexto, abrió el tema a preguntas referidas sobre cómo viven la educación superior las diversas juventudes indígenas y qué esperan de esa formación tanto en términos individuales como familiares/comunitarios. Lo anterior ha llevado a reconocer los impactos que los procesos de movilidad territorial (migración) tienen en los jóvenes por su salida de las comunidades para acceder a la educación superior en diversas ciudades, y su reconfiguración sobre la pertenencia y membresías comunitarias (Domínguez, 2013).

El campo de la denominada educación escolar indígena y posteriormente enlazada con la denominada educación intercultural mantiene varias tensiones frente a la educación que se imparte en las instituciones y propuestas emanadas desde el Estado "para" las comunidades indígenas, que ubican al acto del pasaje educativo institucionalizado en la dicotomía de estudiar para el "blanqueamiento" o para la comunidad(es) (Bello; 2009; Santana, 2022). Este cuestionamiento ha formado parte de un punto central en las demandas de las organizaciones etnopolíticas en la región desde la creación de los sistemas educativos homogeneizantes y constructores de un tipo de ciudadanía en las que el componente indígena y afro no formaba parte del horizonte de nación (Pinkasz, 2011; Gall, 2021).

Con varias décadas de propuestas denominadas interculturales, comunitarias, propias, en la educación superior y sin intentar hacer un balance de los resultados y valoraciones de esos recorridos, es preciso mencionar que, como lo han planteado diversos trabajos, no se puede pensar la interculturalidad en educación superior sin considerar las desigualdades, inequidades e injusticias con las que ingresan las y los estudiantes a las universidades, así como las múltiples formas de discriminación que se reproducen en ellas (Moya, 2009).

Para problematizar la presencia de la interculturalidad en la educación superior en relación con perspectivas que actualizan el tema del racismo, es necesario distinguirla de los enfoques que propugnan una interculturalidad armónica, romántica y centrada solo en elementos culturales de las poblaciones indígenas, separándolas de sus visiones y formas de vida, así como de sus procesos históricos, marcados por condiciones inequitativas. Abordar de ese modo la interculturalidad perpetúa la esencialización y folklorización de los pueblos, y con ello la ampliación de las desigualdades. Por ejemplo, para el caso de México, el año 2022 el 23,7 % de la población indígena de 3 a 17 años no asistía a la escuela (INEGI, 2025).

Perspectivas como las anteriores, reducen el tema de la diversidad —en particular de los pueblos indígenas y en últimas décadas en México también se incorporó a ese debate a las comunidades afromexicanas—, a visiones fragmentadas, estatizando sus culturas,

negando su presente histórico, y con ello hacen a un lado las demandas y exigencias de mayor autonomía que estas plantean a nuestras sociedades y a los Estados. En el marco universitario, la incorporación de discursos sobre educación intercultural descontextualizada no es ingenua ni está exenta de responsabilidades. Supone un actuar que desvía la mirada de los conflictos y tensiones presentes tanto en los proyectos institucionales y de organización de las instituciones en sus planes de estudios, como en la vida cotidiana. Lo que se produce con ello, es la naturalización e invisibilización de la discriminación y racismo que amplía los obstáculos para lograr la permanencia y egreso en los estudios, pero a la vez la formación profesional acorde a los tiempos comunitarios y a los desafíos del mundo contemporáneo, atravesado por violencias de todo tipo.

El racismo es un tema que ha sido poco abordado en la investigación, tanto en el campo de las ciencias sociales y antropológicas como en el educativo (Carlos, 2016; Menéndez, 2017; Mullings, 2013; Velasco, 2016). Por ejemplo, para el caso de México, en los últimos tres congresos nacionales de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), solo nueve ponencias estaban relacionadas sobre el tema. Este tema es relevante considerando que desde el campo de la investigación, que se desarrolla en su mayor parte en las universidades, parece que continúa siendo un tema tabú, o al menos silenciado.

La invisibilización del racismo en educación superior, incluida en las instituciones de formación docente, contribuye a su reproducción y normalización (Castillo, 2025), y es desde esta afirmación, que decidimos entrar a trabajar el tema. En un primer momento, nos planteamos identificar su presencia en el nivel institucional, a través de las percepciones de los actores universitarios. A la par, y también como resultado de las investigaciones e intervenciones que venimos desarrollando —articulando el debate entre interculturalidad con el racismo—, impulsamos microvideos, conversatorios, publicaciones, talleres con estudiantes y académicos, y un diplomado orientado a la formación de docentes en pedagogías antirracistas e interculturales (FPEI, 2026). Todas estas acciones han incorporado a docentes y

estudiantes indígenas y no indígenas de la UPN, así como algunos procedentes de pueblos afromexicanos. Cabe señalar que en México se autoadscriben como indígenas 39.2 millones de personas, y 3.1 millones como afrodescendientes (INEGI, 2025a; 2025b).

Enfoque teórico y metodológico

El mestizaje como concepción para la conformación de una única nación e identidad social y cultural marcó la creación de los estados nacionales de América Latina. El sistema educativo resultó una de las herramientas centrales para definir un modelo de ciudadanía y sociedad homogénea. Ideólogos de la mestización de nuestros países lo consideraron como un paso necesario para "borrar" las marcas y fronteras de los "dos mundos" —indígena y no indígena— que configuraron la creación de los Estados nacionales (Gall, 2021). No obstante, la pregunta por la "eficacia" del mestizaje podría llevarnos a múltiples caminos que no podremos desarrollar aquí. Lo que nos interesa señalar es que, y aunque se ha demostrado que desde una perspectiva biológica las razas no existen —en tanto marca de una diferencia que condujo y conduce a jerarquías y subordinaciones de unos grupos sobre otros—, sí han perdurado los procesos de racialización articulado a procesos de dominación y desigualdad (Quijano, 2000).

Con los cambios efectuados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2001) se reconoce que México es una nación pluricultural y plurilingüe, y que su diversidad está asentada en los pueblos originarios que habitaban estas tierras antes de la llegada de los españoles. A partir del 2019 la Ley General de Educación (DOF, 25 septiembre, 2019) plantea educación intercultural para todos y todas y a lo largo de todo el sistema educativo, buscando superar la dicotomía educación intercultural bilingüe para indígenas y no intercultural para los no indígenas, como se venía desarrollando desde los años noventa. La educación intercultural, y a partir de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), se propone como perspectiva que debe transversalizar para todo el sistema.

La interculturalidad ha sido cuestionada cuando se propone "desde arriba", es decir generada desde el Estado y con un enfoque funcional al mismo (Tubino, 2007). En esta, los pueblos indígenas y afroamericanos, son sujetos a una gestión por parte del Estado (Zapata, 2019). Al hacerlo se limita su campo de acción frente a las múltiples demandas y reclamos de sus derechos, y en su lugar solo se otorga ciertos márgenes de "reconocimiento". La irrupción del concepto de diversidad y reconocimiento cultural, en este enfoque, se convierte por tanto en un instrumento para el control, que sirve para perpetuar la sujeción de estas poblaciones y limita su actuación en el ámbito social.

Retomando a López (2019), la educación intercultural concebida para un "otro", desde su origen sobre las comunidades indígenas, y construida desde el Estado, no eliminó la discriminación racista sobre estos sectores. En este sentido, y bajo el análisis de algunos trabajos que ahondan en la búsqueda de pedagogías antirracistas, se indica que no es suficiente combatir el racismo con el paradigma de la interculturalidad (Tubino, 2007). Indudablemente, existe una relación muy estrecha pero avanzar en pedagogías antirracistas incluye una serie de procesos que aún requieren ser construidos (Castillo y Caicedo, 2022), lo que implica, entre otros aspectos, reflexionar sobre las posibilidades y condiciones que las favorecen o limitan. Entendemos en este análisis en educación superior que el racismo es una ideología que permite y justifica la dominación de un grupo sobre otro, resaltando rasgos construidos que se articulan al color de piel, rasgos físicos, el lenguaje, la procedencia, la condición social (Mato, 2023).

El lugar que tienen o podrían ocupar algunos enfoques interculturales y antirracistas para avanzar hacia estructuras sociales menos racistas, requiere de estrategias, retomando a Tubino (2007) sobre procesos hacia una educación intercultural crítica y que trabaje sobre la antidiscriminación, para "comenzar por visibilizar la violencia simbólica que se manifiesta en el dominio cultural, en el irrespeto lo cual implica educar las sensibilidades y reeducar las afectividades" (p.100), entre otras dimensiones como los procesos epistémicos de construcción de conocimientos legítimos.

Entendemos que el problema del racismo no solo afecta a quienes lo padecen como suele decirse en forma coloquial. Las expresiones que denigran y ponen al otro en condición de minusvalía y de no humano y/o no ciudadano, específicamente referido a los pueblos que fueron denominados desde afuera como "indígenas" y a las poblaciones afrodescendientes, representan una afectación no solo sobre el que ocupa el lugar de víctima sino también en el de victimario (Castillo y Caicedo, 2025). Como parte de las estrategias para atender una acción antirracista, fue necesario primero, en el marco del proyecto, reconocer la existencia del racismo en discursos y prácticas que atraviesan las interacciones diversas, de manera visible e invisible, en nuestra institución, la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación se desarrolló a partir de la metodología cualitativa, desde la cual, hicimos recurso a la etnografía para recuperar los significados y sentidos que actores universitarios tienen en torno a la propuesta de educación intercultural y su articulación con la presencia de racismo en la institución. Siguiendo una perspectiva interdisciplinar, nos apoyamos en un enfoque de reflexividad compartida, en el entendido de que lo producido durante el diálogo entre actores que compartimos la experiencia universitaria, se enlaza en y entre los discursos construidos en un proceso de diálogo (Ameigeiras, 2007).

El levantamiento de datos se efectuó en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, entre 2024 y 2025. Se realizaron catorce entrevistas, de las que cinco corresponden a estudiantes de licenciatura, de los programas en Educación indígena, Sociología de la educación y Pedagogía, y nueve de posgrado, de las maestrías en Desarrollo educativo y Gestión de la convivencia en el aula, y doctorados en Política de los procesos socioeducativos y el de Educación y diversidad. Las entrevistas se desarrollaron informando acerca del objetivo del proyecto, considerando el consentimiento informado de las y los participantes, y poniendo énfasis en que el tratamiento de la información se haría cuidando el anonimato tanto de las personas entrevistadas como también de las personas a las que hacían referencia.

Para este texto recuperamos parte de algunas de las entrevistas que se analizaron considerando los siguientes ejes: la presencia y

ausencia de la interculturalidad en la universidad, las formas en que se expresa el racismo en las interacciones entre estudiantes, y algunas reflexiones que se derivan a partir de visibilizar y nombrar las experiencias de racismo en la universidad.

Presencias y ausencias de la interculturalidad en la universidad

La UPN es una institución pionera en la formación de profesionales de la educación indígena y en la formación de docentes que laboran en contextos multiculturales. Además del programa de la LEI que se imparte en la Unidad Ajusco desde 1982 con tres actualizaciones curriculares, también desde el 2004, se creó el área académica de Diversidad e intercultural. Desde el posgrado, se han abierto programas o líneas de investigación vinculadas al tema, y más recientemente académicos de diversas áreas han incursionado en el campo. Sin embargo, la presencia del debate sobre educación intercultural y sus diversos sentidos desde las perspectivas de algunas(os) y estudiantes es poco significativa para impactar en los procesos formativos, como en las prácticas cotidianas de la institución. Una estudiante de la licenciatura en Pedagogía refiere al respecto:

> Yo creo que no está muy abordado esto en la interculturalidad, como que por lo menos mi experiencia que tuve tanto en la licenciatura como ahorita en la maestría, como que está sobreentendido, digamos, o al revés, invisibilizado. Como que no se da esta integración en la universidad. Se dice que está la licenciatura en educación indígena, pero no hay como esa justa interculturalidad, ¿no? Bueno, yo nunca viví algún proceso en donde pudiera relacionarme con esta licenciatura. Soy de la licenciatura en pedagogía de ahí mismo de la Pedagógica, entonces nunca tuve esa conexión o ese acercamiento. Entonces, como que era otra burbuja aparte de la burbuja de pedagogía. Lo mismo que se tiene, por ejemplo, con psicología, sociología, no hay esa relación entre carreras ni entre, pues, las diferentes culturas que supongo existen dentro de la universidad, ¿no? No estaban, pues no, no se veían, estaban creo invisibilizadas. (EMP y EMJ 49-64)

Lo que el relato deja entrever es que existen "culturas diversas" al interior de la institución, y que el tema de la interculturalidad "naturalmente" está vinculado a una licenciatura, como es la de educación indígena. El comentario, en particular la referencia a que cada programa educativo opera como una "burbuja", refleja la forma en cómo se sigue reproduciendo la separación entre lo(s) indígena(s) y lo(s) no indígena(s), lo que se vive como una fragmentación del estudiantado.

Al mismo tiempo, se vive como una falta institucional el desconocimiento de las diversidades que existen en la universidad y, en este sentido, se espera que la institución "realice cosas" concretas para romper lo dado o prescrito, como por ejemplo, que la comunidad académica toda tendría que saber sobre las propuestas educativas y acciones interculturales. De ahí la referencia a que se trata de un tema "sobreentendido" —aunque no lo es— y que se tendría que trabajar en todos los programas, y según el testimonio anterior, para visibilizar las diversas culturas presentes en la institución.

Este tema ha aparecido con recurrencia también desde el estudiantado indígena de la licenciatura en educación indígena; pero al referir a ello señalan que no se trata de visibilizar lo indígena para continuar folklorizándolo, sino para asumir el necesario reconocimiento de otras prácticas vinculadas a los conocimientos, a las lenguas originarias y a otros modos de vivir en la universidad (Navia *et al*., 2020). En relación con lo anterior, en varios testimonios que postulan estudiantes indígenas respondiendo a la pregunta explícita de ¿Existe racismo en la universidad?, —que planteamos en el marco de nuestro laboratorio para la erradicación del racismo (LERES)—, mencionan que si bien algunos pares y docentes reconocen y valoran la existencia de lenguas indígenas, en otros casos sus vestimentas tradicionales u otras prácticas socioculturales, eso no elimina la reproducción de exclusiones en las interacciones universitarias.

Por otro lado, en su gestión, la UPN, como muchas otras universidades, no lleva un registro que identifique la condición étnica de origen de todo el estudiantado, con excepción de la Licenciatura en Educación Indígena, tema que se ha analizado en una parte de la literatura sobre educación superior y pueblos indígenas. Realizar ese

registro tiene sus sesgos vinculados a los criterios que se utilicen, por ejemplo, el considerar como marca identificatoria ser hablante o no de una lengua originaria, habitar o no en un territorio o comunidad considerado originario, aspectos que no definen la pertenencia ni las identidades étnicas desde las y los mismos actores, pero sí resultan marcadores utilizados para ello desde las instancias de Estado. En los hechos resulta difícil lograr transformaciones en las normativas, reglamentaciones y procedimientos de atención que reconozcan las diferentes procedencias étnicas y lingüísticas entre otras, y se requiere de un proceso de formación en las instancias de gestión administrativas para caminar hacia otras concepciones sobre los derechos a la educación de pueblos indígenas y afrodescendientes (Czarny *et al.,* 2024).

Formas de racismo ¿Qué tienes que hacer aquí?

Cabe recordar que la educación escolar indígena tiene una larga historia en nuestro continente, y en el marco de nuestra experiencia como investigadoras y docentes, tenemos elementos para decir que la interculturalidad, al menos como se ha planteado hasta ahora, no ha sido suficiente para eliminar el racismo en las IES, ni para reducir sus efectos en la formación profesional, como en el desarrollo personal y emocional del estudiantado. Así, con frecuencia, en diálogos con estudiantes y egresados de programas diversos de la UPN, el tema de la discriminación y racismos presentes ha saltado desde testimonios que sorprenden por su crudeza, en algunos casos, y en otros por su sutileza. En todo caso, hay evidencias que marcan a los estudiantes a partir de rasgos que se les imponen como indeseables, desde los que se intenta delimitar la pertinencia o no para estar o habitar en la universidad, en determinados programas educativos, o en actividades académicas, deportivas u otras en la institución. Aparecen expresiones como, "...qué tienen que hacer en esta universidad, en este programa, o en esta actividad…", como práctica de exclusión y racismo, que pretende definir para quién es la universidad y sus programas.

Cuando preguntamos a estudiantes si han vivido o presenciado actos de racismo en la institución, varios parecen sorprenderse por

la pregunta, que en sí misma, se presenta como irrupción a un orden institucional, que normaliza e invisibiliza el racismo. De ahí que, y aun y cuando varios reconocen haber vivido o visto actos de racismo, encuentran difícil reconocerlo, y cuando lo hacen, se les presenta como difuso y se enfrentan al hecho desde una posición del silencio. En parte, se puede señalar que no saben cómo nombrarlo, ni identificar sus límites. Pero detrás de esta dificultad, se esconde en cierto modo una resistencia a nombrar lo que parece evidente, se esconde con ello reconocer la violencia, o las violencias, y tal vez sus efectos en diversas dimensiones.

No es fácil, para quienes han vivido racismo, cualquiera que sea la posición en la que estén (padeciéndolo o perpetrándolo), reconocer que se habita en un espacio en el que este se presenta naturalizado. Por supuesto, no se puede atribuir a la institución por sí sola esta responsabilidad; como en toda institución, no es sencillo romper con la dimensión estructural del racismo, que habita en mayor o menor medida en estas.

Pero en este caso, nos remitimos a una institución de educación, que como otras, aún cuando integra programas vinculados a la interculturalidad, no logra sustraerse del problema. En diálogos con estudiantes y egresados, encontramos distinciones según el programa educativo que cursan o cursaron. Para los estudiantes de la licenciatura en Educación indígena, encontramos que se suelen afirmar rápidamente y con certeza de que hay racismo en la universidad. Sin embargo, a la hora de ahondar en las preguntas, encuentran dificultad para identificar casos, o describirlos, aun y cuando reconocen haber sido víctimas de este. Más allá del relato de algunos casos, un elemento que parece constante es la forma en que son tratados de una manera excluyente.

> … y nos decía; "es que ustedes no tienen educación, ¿Por qué vienen aquí, en una formación este de doc, este profesional de la educación? si ustedes no tienen educación, ustedes no la tienen. Nosotros le decíamos; pero ¿Por qué no tenemos educación. [nos respondía] es que no la tienen y no la tienen. (GF: 78-82)

Distinguimos que estas expresiones de menosprecio sobre algunos estudiantes indígenas no es neutral, sino se trata de una práctica

desde la cual se intenta incomodar al otro por estar en un lugar o en un espacio que se supone no les corresponde y genera dinámicas excluyentes y malestar en la interacción universitaria.

Al preguntar a estudiantes de otros programas distintos al de la LEI, sea de licenciatura o posgrado, las respuestas fueron distintas. Pocos reconocían haber presenciado, vivido o haber discriminado a alguien por ser indígena o afroamexicano. Sus respuestas giraron en torno a intentar conocer o entender el tema, demandando que podría ser abordado en los diversos programas educativos, e incluso manifestaron interés en conocer quiénes son los estudiantes que están en la LEI ya que para muchos esta licenciatura se encuentra como un programa "aparte". Lo anterior evidencia aspectos de distanciamiento respecto del programa.

En todo caso, varias de los testimonios referían a un racismo vinculado con violencia de género, con el lugar de origen, por ejemplo, si provienen de otra entidad de la república o de otro país. Así, ocurrió con el caso de un estudiante del Estado de Hidalgo:

> …recuerdo en una ocasión una de mis compañeras de la licenciatura me dijo que ¿De dónde yo venía? ¿No? Yo le dije que era del estado de Hidalgo a lo que ella me contestó: ¿Qué haces aquí? tú deberías de estar estudiando en Hidalgo, cuestionando del porqué yo estaba aquí. Pero ahora pensándolo, o sea yo no debía de darle un argumento, no sé, y en el tono que me lo dijo pues quería como armar una discusión, si me sentí un poco ofendida. (GF: 165-172)

Aquí también se hacen presentes estigmatizaciones que hacen referencia a la procedencia a otras entidades de la república, lo cual habla de que el racismo sirve como una categoría útil para otras exclusiones, como se ha referido en otras investigaciones (Czarny *et al.*, 2023), en las que pertenecer y habitar en la ciudad de México o a en las provincias/estados del interior del país, parece también ser motivo de una diferencia marcada en negativo.

Visibilizar y nombrar, como posibilidad de apertura

A partir de las intervenciones que hemos venido impulsando con el proyecto de investigación, y también de un contexto político en el campo educativo en el que se ha hecho visible una posición discursiva en la agenda del Estado de combate al racismo (SEP, 2022), es importante reconocer que este último se trata de un tema incómodo. En este sentido, y con algunas intervenciones que hemos desarrollado en la universidad, comenzó también a visibilizarse y a nombrarse como parte de las experiencias estudiantiles de formación y de vida. Lo anterior, se documentó en el trabajo colectivo del libro, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (Navia *et al.,* 2024). La experiencia de investigar, hablar o escribir sobre el tema, constituyó, para quienes participaron-participamos, en un espacio de sensibilización de situaciones vividas, por ellos mismos, por sus pares o nosotras. Para los estudiantes permitió reconstruir en algunos aspectos el sentido de su paso formativo por la universidad (y de otros espacios educativos), a partir de la comprensión de las contradicciones, dudas y malestar del racismo presente. Narrando sus experiencias en espacios de confianza y cuidado, pudieron recuperar sentimientos, emociones, identificar momentos significativos, y particularmente ver cómo el racismo se había incorporado en sus cuerpos y subjetividades.

A través del diálogo y en las entrevistas realizadas también se advirtió que, se trata de un ejercicio con constantes contradicciones desde los discursos de reconocimiento de racismo y el derecho a la educación, en una sociedad que incorpora estos temas y busca reconocer a la diversidad, particularmente de los pueblos indígenas y en fechas más recientes a la población estudiantil afromexicana. En esas pláticas con diversos estudiantes, también se produjeron reflexiones sobre el tema y se indicaron ciertos malestares con sus pares. Un estudiante de maestría reconoció la existencia de chistes o comentarios racistas, pero también la percepción de que el racismo opera a la inversa, es decir que se dirige hacia estudiantes no indígenas, como distinguimos en el siguiente relato:

> Cuando estaba en la maestría, que era cuando más observaba, sí había compañeros que, por ejemplo, hacían estos chistes de "no me hables en ese tono de piel", o "ay mira, hoy le di el día libre a los esclavos"... había compañeros, incluyéndome [que intentaban] frenar estos discursos que a fin de cuentas son racistas… (EEL: 610-612)

Sin embargo, estas tensiones entre cuestionar la existencia de racismo sobre otros —indígenas o estudiantes con piel más morena—, y al mismo tiempo escudarse en un juego de palabras que revierte el tema de la discriminación hacia los sectores de color blanco, no elude el hecho de que se trata de un problema constitutivo también de nuestras instituciones. Esto es así, en parte, porque la construcción de la historia nacional, para el caso de México y también latinoamericano, está muy centrada aún en la idea del mestizaje, no solamente como postulado ideológico, sino también de que el racismo es un problema superado. Así lo menciona una estudiante:

> Pues me da pena admitirlo, pero creo que sí fue apenas a partir de esta presentación del libro [se refiere al libro de Narrativas antes mencionado] que [me di cuenta que existe el racismo en el presente]… yo sentía que el racismo era algo como, pues de aquellos momentos donde la esclavitud, donde justo como la conquista, como que lo veía muy lejano. (EMP y EMJ, 243:247)

De ahí que, aunque se reconozca que se ha sido víctima, testigo o se haya actuado ejerciendo discriminación y racismo sobre otros, este discurso del mestizaje, parece obturar la posibilidad de reconocerlo en las prácticas específicas de las y los actores universitarios.

Por lo tanto, una respuesta posible a esta incomodidad, puede ser comprendida como un mecanismo de evasión (Gómez, 2024), esto es, de voltear a un lado, no mirar, no reconocer cuando se es testigo o parte de un acto racista. Un estudiante lo refiere de este modo:

> Al final, me aislaba. No sabía cómo actuar, así que me distanciaba. Y luego me decían que me estaba aislando, que estaba dividiendo al grupo. Pero, en realidad, no era eso. Estaba alejándome porque no me sentía cómodo. Entonces, el grupo me retroalimentaba diciendo que,

> si me alejaba, estaba ofendiendo. Pero yo no quería ofender a nadie. Así que empezaba a cuestionarme: "¿Hice algo mal?" Y sí, a veces sí sentía que estaba mal, pero la razón era que no me sentía cómodo con ciertas dinámicas [racistas] del grupo. (ELL, 659-667)

En el testimonio se revela que, desde este silencio, se intenta asumir una posición ética frente a la incomodidad, desde la cual se toma distancia respecto a sus compañeros, para intentar resolver la profunda contradicción que le implica ser parte del grupo, pero a la vez, no ser parte de las prácticas racistas que se reproducen al interior del mismo.

Acercándonos más a la manera en que las y los estudiantes se expresaron en torno al racismo, pudimos identificar la presencia de miedo de hablar del tema. Esto es entendible, pues en el caso de las y los universitarios, cuando se habla de experiencias de racismo, este es perpetrado por personas, con nombres, ubicaciones, con cierto nivel de autoridad o con pares. Lo anterior es un tema sensible en tanto coloca a las personas en una situación de límite, es decir en el dilema de por un lado evidenciar a otro, que parece cercano a denunciarlo, y por el otro, de mantener cierta discreción, que parece cercano a la complicidad (hooks, 1994). La existencia de protocolos es importante, pero más aún lo es generar una cultura de visibilización, sensibilización y formación frente a las prácticas racistas. Hablar del tema es comprensible que resulta amenazante pero plantea varias apuestas.

A manera de conclusión

La educación intercultural bilingüe en América Latina ha representado una ventana para comenzar a reconocer la diversidad negada históricamente, centrada en pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, también a través de la etnoeducación como propuesta que se originó en Colombia y allí tiene su mayor trayectoria.

Desde estos desarrollos, se han impulsado diversas propuestas educativas en el campo de la formación docente, el diseño curricular y de materiales educativos en el nivel de básica, educación media y superior (Corbeta *et al.,* 2018). Existen hoy en la región una diversidad

de propuestas que avanzaron en construcciones educativas diseñadas y nombradas desde las propias comunidades y colectivos de docentes, las que se definen en ocasiones con los conceptos de educación comunitaria, educación propia y también intercultural y bilingüe, entre otras.

Como diversos análisis lo han señalado, existe una multiplicidad de formas de significar qué es educación intercultural funcional y qué es educación intercultural crítica, ubicando en ello el lugar que ocupa el Estado y sus políticas, y el que ocupan las comunidades y organizaciones en cuestión para definir sus proyectos (Sarango, en Zúñiga, 2011). También, y como hemos señalado para el caso de México, la educación intercultural se ha integrado en los últimos años como perspectiva para todo el sistema educativo nacional, y no como propuesta separada "para" pueblos indígenas, afromexicanos y migrantes que conforman la población que asiste al sistema educativo. En este rubro, el reto de la interculturalización de toda la educación, y en el caso al que referimos que es la universidad, representa un ejercicio que aún tiene que ser analizado y trabajado con todas y todos, las y los actores.

Asimismo, y como tema señalado en este texto, advertimos que no se puede promover la interculturalidad sin reconocer el racismo presente en la vida cotidiana universitaria, vinculada al racismo estructural pero que adquiere formas propias en cada contexto. Como resaltamos a partir de los testimonios y reflexiones derivados de la investigación, se requiere un trabajo de intervención compartida y reflexiva en los procesos formativos para identificar la presencia del racismo visible e invisible en discursos y prácticas en las instituciones de educación superior.

De alguna manera el no reconocer la presencia del racismo sea desde las instancias administrativas y normativas, o desde el campo de las prácticas docentes y las experiencias que se promueven en las instituciones, va marcando cierto nivel de complicidad (hooks, 1994). Lo anterior contribuye a la reproducción de las inequidades sobre los estudiantes, afectando la posibilidad que tienen de aprender plenamente, y también de vivir la universidad como un derecho y un espacio con potencialidad para la apertura y transformación. Es por ello que, resulta un ámbito para la exploración e indagación el campo de lo que

referimos como pedagogías antirracistas, lo que considera una serie de procesos que aún requieren ser construidos (Castillo y Caicedo, 2022). Entre otros aspectos y para comenzar, se trata de plantear y promover esquemas institucionales y formativos que revisen y construyan las posibilidades y condiciones que las favorecen.

Para concluir, resaltamos la importancia de sensibilizar a los futuros profesionales de la educación, ámbito desde el que impulsamos el quehacer en la universidad y eso implica también un ejercicio de reflexión sobre el racismo naturalizado que hemos incorporado en las trayectorias de formación y personales.

Referencias bibliográficas

Ameigeiras, A. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa.

Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L.E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-478). Edición Plural. https://bit.ly/49gjI3Y

Carlos, G. (2016). *Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales.* [Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana]. https://bit.ly/4cRsDv2

Castillo, E. y Caicedo, A. (2022). *Racismo escolar. Debates y crónicas*. Universidad del Cauca.

Castillo, E. y Caicedo, J. (2025). Formación docente intercultural y educación antirracista en Colombia. *Foro de Educación, 23*(2), 132-141. https://bit.ly/4tktdqc

Corbeta, S., Bonett, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos.* UNICEF-CEPAL. https://bit.ly/4exqQMS

Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 147-181). Universidad Pedagógica Nacional/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Czarny, G., Navia, C. y Velasco, S. (2024). Investigación e intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. *Revista Tellus*, (52), 75-103. https://bit.ly/4wdXhGD

Diario Oficial de la Federación (DOF). (20 de abril, 2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.*

Diario Oficial de la Federación (DOF). (25 septiembre, 2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/4wgn5Sj

Diario Oficial de la Federación (DOF). (14 agosto, 2001). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.

Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos.* Universidad de Guadalajara. https://bit.ly/4toofsm

Gall, O. (2021). Mestizaje y racismo en México. *Nueva Sociedad*, *292,* 53-64. https://bit.ly/4u2plLI

Gómez, M. (2024). *Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional]. https://bit.ly/4wfcWp4

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.* Routledge.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2025a). Comunicado de prensa 115/25. Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. https://bit.ly/4duo61K

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2025b). Comunicado de prensa 120/25. Estadísticas a propósito del día internacional de las personas afrodescendiente. INEGI. https://bit.ly/4f6zxOk

López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, Bogotá*. Cátedra Unesco, Diálogo intercultural y Universidad Nacional de Colombia.

Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos en instituciones de educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-366). Universidad Pedagógica Nacional / CLACSO.

Menéndez, E. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L.E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-57). Edición Plural. https://bit.ly/3QLa1V1

Mullings, L. (2013). Interrogando el racismo: hacia una antropología antirracista. *Revista CS*, (12) 325-375. https://doi.org/10.18046/recs. i12.1683

Navia, C., Salinas, G. y Czarny, G. (2020). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-revista de educação*, *7*(13), 192-218. Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense.

Navia, C., Velasco, S. y Czarny, G. (2024) (coords.). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela.* Universidad Mayor de San Andrés / Universidad Pedagógica Nacional.

Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad. En S. Finocchio y N. Romero (comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 17-39). HomoSapiens.

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). Clacso.

Santana, Y. (coord.) (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios.* Universidad Iberoamericana.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.

Seminario Formación de Profesionales de Educación Indígena. (FPEI). (2026). *Portal Web*. Universidad Pedagógica Nacional. https://bit.ly/4exTde0

Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 91-110). Pontificia Universidad Católica del Perú. https://doi.org/10.18800/9789972427893.004

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *61*(226), 379-407. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0

Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena.* Bielefeld University Press. https://doi.org/10.1515/9783839445259

Zúñiga, X. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio, 8*(9), 85-103. https://bit.ly/3QVJC6P

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.8

El kichwa en la Universidad Politécnica Salesiana: ¿multiculturalismo lingüístico o plurilingüismo epistémico?

Fernando Garcés V.
Universidad Politécnica Salesiana
fgarces@ups.edu.ec

Soledad Guzmán V.
Universidad Politécnica Salesiana
sguzman@ups.edu.ec

Introducción

La creciente presencia de lenguas indígenas en ámbitos de educación superior en el país y en el mundo conduce a reflexionar hacia dónde se camina con estas acciones. A partir del caso concreto del kichwa en el Ecuador se intenta mostrar algunos elementos que orientan el análisis del papel de las lenguas indígenas en la construcción del pluralismo epistémico en el contexto de un Estado Plurinacional y cuáles son los retos que se presentan para las instituciones de educación superior ante este escenario.

El kichwa en el Ecuador

El kichwa es la lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas del Ecuador; sin embargo, no se tienen datos sobre la cantidad de hablantes. El VIII Censo de Población y VII de Vivienda del Ecuador realizado entre septiembre y noviembre de 2022 indagó sobre las

lenguas indígenas a nivel general, sin especificar información por idioma indígena.[1]

Según el Censo mencionado, la población que se autoidentificó como indígena alcanza 1 302 057 personas, lo que significa el 7,69 % de un total de 16 938 986 habitantes. Del número de personas autoidentificadas como indígenas solo 654 316 declararon ser hablantes de una lengua indígena, lo que significa que solo el 49,89 % de los que se autoidentifican como indígenas hablan la lengua respectiva de su pueblo o nacionalidad.[2]

Con respecto al número de kichwa hablantes, para el 2017, Álvarez y Montaluisa (2017, p. 68) estimaban que en el país había más de un millón de hablantes. De manera más reciente, Haboud (2010-2016) y Haboud y Ortega (2023), como fruto de un largo trabajo de investigación con las comunidades, consideran que "al menos 1 millón de personas habla kichwa, con distintos niveles de fluidez" (Haboud y Ortega, 2023, p. 293).

Por otro lado, se hace evidente la modificación de la relación entre autoidentificación y conocimiento de la lengua (Garcés, 2020). Para la mitad de los que se identifican con un pueblo o nacionalidad, entre los que con seguridad se encuentran también los miembros de la nacionalidad kichwa, no es necesario hablar la lengua para sentirse parte de dicha nacionalidad. Este hecho está relacionado con la disminución en la trasmisión intergeneracional, la cual es dramática. Varios estudios muestran la disminución del uso del kichwa en la relación intergeneracional: en alguna medida se usa el kichwa en la relación con los abuelos/as, mientras en la interacción con padres y hermanos el uso va progresivamente disminuyendo (Haboud y Ortega,

1 El Censo del 2022 modificó la metodología con respecto a censos anteriores. Durante el mes de octubre se realizó en línea y en noviembre-diciembre mediante entrevista directa. El Censo proporciona información sobre hablantes de lenguas indígenas por provincias. Este es un detalle importante porque obedece a una concepción "nacional" que desconoce el carácter plurinacional que implica pensar las lenguas indígenas desde su relación con los pueblos y nacionalidades (Salinas y García, 2024).

2 https://bit.ly/4wgbzGw

2023; Perugachi, 2021; Rindstedt y Aronsson, 2002; Yang, 2016). Así, "el promedio de uso de la lengua en la transmisión intergeneracional […] no supera el 35 %" (Haboud y Ortega, 2023, p. 293).

Haboud y Ortega (2023) realizan un trabajo comparativo de dos investigaciones realizadas con 25 años de diferencia (Büttner y Haboud, 1991; Haboud, 2010-2016). Ahí se muestra que, en todas las provincias de la Sierra, excepto Pichincha por efectos de migración, el porcentaje de hablantes de kichwa como L1 disminuyó, siendo más notorias las provincias de Chimborazo y Bolívar.

Por otro lado, Haboud y Ortega (2023) muestran el grado de vitalidad de la lengua en algunas provincias.[3]

Niveles de vitalidad: lengua kichwa por provincias

En peligro	Sucumbíos, Orellana, Napo
Alto peligro	Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Galápagos
Estado crítico	Pichincha, Azuay.
Estado crítico-peligro extremo	Loja (Saraguro).

Nota. Elaboración propia a partir de Haboud y Ortega (2023, pp. 287-289).

Aunque se trata de una lengua mayoritaria con respecto a las demás lenguas indígenas, el kichwa tiene la misma categoría de lengua minorizada en el contexto nacional. En algunos contextos, sobre todo amazónicos, sin embargo, puede funcionar como lengua dominante e incluso como desplazadora de lenguas minoritarias.

3 Los autores establecen la valoración a partir de la escala de uso/desuso diseñada por Moseley (2010): Muy vital = todos la hablan. Vital = los niños todavía la hablan. Vital amenazada = disminuye el número de niños que la habla. En peligro = menos del 30 % de niños la habla. En alto peligro = solo los adultos la hablan. En estado crítico = pocos mayores la hablan.

El kichwa en instituciones de Educación Superior

Varios estudios dan cuenta del fracaso de la educación formal en el mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas en el país y en la región (Hecht, 2019, 2024; Garcés, 2023; Limerick, 2023; Grzech, 2017). Como dice Ruth Moya, "La paradoja reside […] en la expansión de la EIB[4] y la persistente pérdida de las lenguas originarias" (Moya, 2019, p. 12).

A partir de la década del 90 del siglo pasado se expandió la EIB; se convirtió en modelo, programa y/o política educativa en prácticamente todos los países de la región, atendiendo principalmente la educación básica o primaria. Los esfuerzos de trabajar una educación bilingüe partían del supuesto que la población que acudía a los establecimientos educativos de EIB tenía la lengua indígena, en este caso el kichwa, como lengua materna y el castellano como segunda lengua.[5] En este proceso de expansión de la EIB la situación social y sociolingüística de las familias hablantes fue cambiando. Se incrementó el fenómeno de la migración y la movilidad física interna y externa; hubo una mayor movilidad económica que incrementó la presencia de jóvenes indígenas en la educación media en las capitales de provincias y sucesivamente también se incrementó el ingreso a la educación superior (Garcés, 2024).

Las luchas del movimiento indígena contribuyeron a que muchos jóvenes politicen su identidad de manera simultánea al hecho de ser bilingües pasivos o de herencia. Este hecho produjo el fenómeno contemporáneo según el cual un significativo número de personas se autoidentifican con un pueblo o nacionalidad indígena sin hablar la lengua (Garcés, 2018).

Hoy, hay un desplazamiento en el interés por estudiar la enseñanza de la lengua ya no en las escuelas, como fue en el momento en que nació la EIB, sino que, en la actualidad, la preocupación es por estudiar la enseñanza de la lengua en la educación superior. Allá la preocupación

4 Educación Intercultural Bilingüe.

5 Es posible que este énfasis o mirada haya contribuido a que muchos educadores, al día de hoy, denominen al kichwa "lengua materna", independientemente de si lo es o no.

era por enseñar el kichwa como L1 para garantizar el mantenimiento y desarrollo de la lengua; ahora la preocupación parece ser estudiar la potencialidad de la enseñanza del kichwa en las universidades, pero esta vez como L2. El interés no deja de ser desafiante ya que las instituciones de educación superior están marcadas por la tradición de uso de las lenguas coloniales y modernas. El uso del castellano en las instituciones de educación superior de Ecuador tiene un implícito carácter de oficial, más allá de la necesidad de una declaración en tal sentido. El uso del castellano en las universidades parte del principio de normalidad.

En las últimas tres décadas se ha incrementado la oferta de enseñanza de kichwa en varias universidades del país y del extranjero. Existen programas universitarios de enseñanza del kichwa fuera del país: en la Universidad de Leiden-Países Bajos, en la Universidad de Varsovia-Polonia, en la Universidad de Helsinki-Finlandia y en un consorcio de ocho universidades de Estados Unidos.[6]

Se presenta a continuación un listado, no exhaustivo, de algunas instituciones de educación superior en las que se ha enseñado o enseña kichwa en Ecuador.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) comenzó a enseñar kichwa en la década de 1970 del siglo pasado, hasta hace pocos años.[7]

En la Universidad San Francisco de Quito se enseña la lengua, al menos desde 1993.[8]

Como se verá en breve, al momento de su creación en 1995, en el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), se usaba el kichwa como lengua de enseñanza.

La enseñanza del kichwa en la Universidad Central del Ecuador tiene 30 años bajo diferentes áreas y modalidades y con el nombre de lengua vernácula. En 2014 era un curso abierto al público, como una oferta a la sociedad; sin embargo, en la Carrera de Lengua y Literatura

6 Armando Muyolema (comunicación personal, 15/04/2025).
7 Luis Montaluisa (comunicación personal, 28/07/2025).
8 Simeon Floyd (comunicación personal, 11/07/2025).

se enseñaba como una asignatura. En septiembre de 2021, el Consejo Universitario aprobó la inclusión del kichwa como una opción para cumplir el requisito de dominio de una segunda lengua previa a la obtención del título de grado.[9]

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se enseña kichwa desde hace diez años. Lo hacen dos docentes.[10]

Como parte de la Carrera de Lengua y Cultura se empezó a enseñar kichwa en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (UNIPIAW) el año 2021 y desde 2023 como parte del Instituto Académico de Idiomas Originarios y Extranjeros.[11]

En la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) se enseñan dos niveles de kichwa en la Carrera de Educación Inicial.[12]

La Universidad Andina Simón Bolívar ofrece un curso de nivel básico.[13]

Es importante señalar que en todos los casos, actualmente, se enseña *la* lengua; no *en* la lengua.

El kichwa en la UPS

En 1994 se creó la Universidad Politécnica Salesiana y en los primeros meses de 1995 comenzó a funcionar el Programa Académico Cotopaxi. En él estudiaban educadores interculturales bilingües del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Los primeros estudiantes ingresaron a la especialización de Educación Básica Intercultural Bilingüe. En la malla de estudios del Programa había asignaturas como Lingüística General, Lingüística Quichua y Didáctica de Lengua Indígena; además se debía aprobar un examen de Idioma indígena (kichwa) (UPS, 1995). Todas estas asignaturas se impartían en kichwa.

9 Amaru Chimba (comunicación personal, 04/09/20205).
10 Germán Flores (comunicación personal, 11/07/2025).
11 Magdalena Guamán (comunicación personal, 15/07/25).
12 Juan Illicachi (comunicación personal, 11/07/2025).
13 https://bit.ly/42TSqga

Esto era así por la condición de las primeras versiones del Programa: todos los estudiantes eran kichwa hablantes de lengua materna.

En 2018, el CES aprobó el nuevo diseño curricular de la ahora Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Ese mismo año se aplicó una encuesta a 454 estudiantes de la Carrera y el resultado fue que el 31 % de 454 estudiantes que se autoidentificaron como indígenas no hablaban kichwa.

En tal contexto fue necesario implementar un curso de aprendizaje de la lengua. Hoy, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe ofrece cinco niveles de kichwa divididos entre hablantes y no hablantes. Además, el curso se ofrece al exterior de la Carrera mediante el formato de Formación Continua (Montaluisa *et al.,* 2021) a través del Instituto de Idiomas de la UPS.

Por otro lado, hay un importante esfuerzo por parte de los docentes que no hablan kichwa por aprender y/o mejorar la lengua. En los últimos dos años una buena parte de los docentes se ha inscrito en el curso de Formación Continua con la finalidad de aprender la lengua. Además, semanalmente los docentes se reúnen en un *kichwa shañu* en el cual durante una hora o más solo hablan en kichwa.

Con todo, hay que decir que el racismo lingüístico sigue operando de manera casi imperceptible en la propia universidad. Docentes de otras carreras se sorprenden al escucharnos hablar kichwa en público —en pasillos, reuniones, etc.—, aun cuando quienes lo hacemos somos hablantes de dicha lengua.

Multi y pluriculturalismo en clave lingüística

Catherine Walsh (2001; 2002) ha planteado las sutiles diferencias entre multi y pluriculturalismo. El primero como una forma de cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones. El multiculturalismo se entiende como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones. Para Walsh, la multiculturalidad o multiculturalismo opera en el orden descriptivo, "refiriéndose a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que

necesariamente tengan una relación entre ellas" (Walsh, 2002, p. 2). Esta concepción multicultural se inspira en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kymlicka, 2001; Taylor, 1992; Walzer, 1997); sin embargo, este principio de tolerancia en realidad oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones de privilegio (Walsh, 2001, p. 5).

La pluriculturalidad o pluriculturalismo "Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y 'nacional'" (Walsh, 2002, p. 3). Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y la estructura política blanco-mestiza sin cuestionarla ni re-estructurarla. Este es el modelo, según esta autora, de aplicación más común en Latinoamérica y también en la región andina.

En cualquiera de estos dos casos se trata de gestionar la diversidad sin alterar las estructuras de poder colonial y moderno.

El primer artículo de la Constitución ecuatoriana afirma que el Ecuador es un Estado unitario, intercultural y plurinacional, entre otras caracterizaciones. Dicho Estado se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. Esta declaración tiene una serie de imprecisiones políticas y jurídicas que dejamos planteadas de cara a sus implicaciones con respecto a las lenguas indígenas.

Un Estado Plurinacional implica la existencia de distintos colectivos políticos que deciden al interior de un Estado (*un* en sentido numérico). Estos colectivos políticos se caracterizan por tener distintos horizontes y culturas políticas, ejercen autogobierno al interior de sus territorios y, muchos de ellos, reclaman la preexistencia al Estado-nación moderno (Garcés, 2015). En cambio, en un Estado unitario existe un solo centro de poder extendido en todo el territorio, lo que significa que no puede haber un poder compartido ni territorial ni institucionalmente en la diversidad de ejercicios políticos. De manera que declarar al Estado ecuatoriano como unitario y plurinacional a la vez es un oxímoron, pero sin la posibilidad de producir un nuevo significado.

En relación con las lenguas indígenas, en el artículo 2 se dice que el castellano es el idioma oficial; luego se afirma que el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los

demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. Se añade que el Estado respetará y estimulará su conservación y uso. ¿Cuál es la diferencia entre ser un idioma oficial y ser un idioma oficial de relación intercultural? ¿Qué es una lengua de relación intercultural? ¿Por qué los demás idiomas ancestrales son de uso oficial solo en sus territorios? ¿Por qué el uso oficial de las demás lenguas en su territorio tiene que estar regulado por una ley?

Estas preguntas sugieren que nos encontramos ante una suerte de multiculturalismo lingüístico expresado en concesiones normativas que apenas abren puertas contenidas y que se contradicen totalmente con la declaratoria de un estado plurinacional. Por su parte, en ninguna normativa se establecen claramente los mecanismos para el uso efectivo de las lenguas indígenas en la administración pública, justicia o educación, por ejemplo. Con esto se da cuenta, nuevamente, de un simple reconocimiento simbólico, en última instancia el Estado sigue operando bajo un modelo monocultural y monolingüe.

En cuanto a la normativa referente a la educación superior, el Consejo de Educación Superior (CES), en su Reglamento de Régimen Académico, se refiere a las lenguas de los pueblos y nacionalidades como "lenguas ancestrales" (art. 264) y establece que estas pueden considerarse requisito de graduación en las carreras de tercer nivel para quienes las tengan como segunda lengua. En sentido inverso, quienes tengan la "lengua ancestral" como lengua materna podrán acreditar el español como requisito de graduación. Este último criterio normativo ha sido adoptado en la Universidad Politécnica Salesiana en su Reglamento Interno de Régimen Académico: "Para las personas cuyo lenguaje materno sea una lengua ancestral o el lenguaje de señas, podrán considerar el dominio del idioma español para el cumplimiento del requisito necesario para la graduación en las carreras de tercer nivel".

¿De qué manera las lenguas oficiales de relación intercultural (el kichwa y el shuar) o las lenguas oficiales en sus territorios (las otras lenguas de los pueblos y nacionalidades) se tornaron "lenguas ancestrales"? ¿Por qué se las considera así en referencia al ámbito de la educación superior?

Más allá del ámbito jurídico, en la cotidianidad comunicativa del país el uso de las lenguas indígenas sigue causando reacciones múltiples propias de una sociedad con un fuerte legado racista y colonial: expresiones propias de encontrarse ante una anormalidad cuando se escucha a dos personas hablando en lengua indígena (sorpresa, molestia, sospecha, burla, sanción, etc.).

- "Usted mismo" (palabras expresadas ante dos personas hablando en kichwa y que se refieren a la sospecha de que está hablando mal del tercero no hablante).
- "Hablen en castellano para entender" (¿cuántas veces un kichwa hablante ha podido pedir que hablen en su lengua para entender?)
- "Escriban en cristiano"; "No se separen del país" (comentarios en Facebook ante un intercambio en kichwa).

Y más allá de las palabras están las caras de sorpresa, asombro o disgusto al escuchar a dos personas hablando en kichwa dentro del ámbito universitario.

De manera que hemos llegado, en el mejor de los casos, a una suerte de multiculturalismo lingüístico en el que se tolera al hablante de una lengua indígena.[14] O tal vez hemos llegado a un pluralismo lingüístico: se respeta la diversidad lingüística, pero sin que trastorne el orden diglósico del país.

El pluralismo epistémico en clave lingüística

Desde un plano filosófico, por mencionar algo, las lenguas representan cosmovisiones que configuran el ser, la existencia; es decir la ontología y la ética humana. En las lenguas indígenas están presentes términos, formas, palabras que encapsulan un tipo de relación con el

14 Esto también toca a los hablantes de variedades no estandarizadas del castellano urbano y académico, como puede ser el caso del habla montubia, afrodescendiente o campesina en general.

resto de la naturaleza, opuesta al antropocentrismo occidental. Ahora bien, en el ámbito epistemológico, las lenguas son contenedoras de conocimiento, en el caso de lenguas indígenas, dichos conocimientos desafían el eurocentrismo y enriquecen la producción epistémica universal de saberes acumulados durante milenios, producciones epistémicas basadas en la oralidad, la intuición y la reciprocidad con el entorno a diferencia del colonialismo epistémico que impone una sola forma de conocimiento. Y finalmente, en el plano cultural, las lenguas son el núcleo de las identidades colectivas que permiten la continuidad de las civilizaciones. La memoria cultural que existe en los mitos y en los ritos permite preservar formas y prácticas de cohesión social.

El silenciamiento de las lenguas indígenas es sinónimo de eliminación material y simbólica de sus hablantes. El no poder enunciar la voz, el no poder decir la palabra es igual a dejar de existir, dejar de producir conocimientos, dejar de pertenecer a un grupo, en definitiva, dejar de ser.

Las pretensiones del conocimiento científico occidental como el único válido han sido cuestionado por varios autores (Sousa, 2000; Garcés 2009; Quintanilla, 2023). En el proceso de construcción de la colonialidad-modernidad el saber científico se entronó como el conocimiento (Garcés, 2009). El *Manifiesto* de Stich y Mizumoto (2023) se pregunta por la validez del principio de universalidad de la epistemología occidental basada en el inglés.[15]

¿Cómo se aplica esto a las lenguas indígenas y al kichwa? El pluralismo epistémico está atravesado por los saberes que portan las lenguas, sobre todo cuando estamos hablando de la educación superior ya que ello tiene que ver con las lenguas de la modernidad y las lenguas subalterizadas por la modernidad. De manera que el pluralismo epistémico tiene que ver también con la diversidad lingüística, pero no solo por su carácter plural sino por la diferencia epistémica que acompaña a las lenguas.

15 En realidad, la problemática planteada por los autores puede / debe aplicarse a todas las lenguas coloniales y, en nuestro caso, al peso subalternizador que ha tenido y tiene el castellano con las lenguas indígenas de Sudamérica (Garcés, 2009).

Quintanilla (2023) plantea que hay una diferencia epistémica en las lenguas particulares. Y esto va contra supuestos universalismos filosóficos. Esto rompe la pretensión de totalitarismo epistémico en el que ha vivido Occidente siempre. De manera que la apuesta, entonces, sería abogar por una ecología de saberes como plantea Sousa Santos (2004).

¿Por qué y para qué las lenguas indígenas en la educación superior?

La Universidad es el lugar de legitimación del conocimiento científico y occidental.

Hay una opción por la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación superior, como ya se dijo. También hay una opción por posicionar aspectos como la cosmovisión, la cultura, el pensamiento andino y kichwa.

Se habla de la cosmovisión andina, pero se lo hace, como este texto, en la lengua dominante. Se hacen discursos sobre la Pachamama, el sumak kawsay, la minga, etc.[16] en castellano y se desconoce olímpicamente que es *en* la lengua donde se encuentra la cosmovisión de manera performativa. De manera que, en lugar de tomar términos emblemáticos a los que se atribuye sentidos arbitrarios, la propia lengua nos puede hablar de la riqueza epistémica que porta desde los usos cotidianos.

A manera de ejemplo nos referimos a tres bloques conceptuales que pueden iluminar aspectos fundamentales de la vivencia andina y que se relacionan al cuidado, y a la reciprocidad; ámbitos en los que la mutualidad es central. Nos referimos a los cuerpos semánticos que giran en torno a las raíces *minka-, maki- y ranti(-)*.

16 No podemos dejar de señalar que muchos discurseadores sobre la cultura andina que no hablan la lengua ni siquiera se molestan en aprender a pronunciar las palabras kichwas en kichwa. Suelen enunciar palabras como [sumakkawsáy, yacháy, yachachík]. Los "filósofos" de la cultura andina no se molestan en investigar o preguntar una regla básica de la fonología kichwa, a saber, que todas las palabras son graves y se pronuncian [sumakkáwsay, yáchay, yacháchik].

El verbo *minkana* hace referencia al pedir ayuda para una labor, al encargar algo, al confiar y, adicionalmente, al convocar, al congregar a un tipo de personas o invitar. De ahí que la expresión *minkachiway*, 'dame posada" sea la forma de saludo que se utiliza al ingresar o llegar a una casa y significa el pedido de que el dueño de casa se haga cargo de la persona que arriba al hogar. Este pedido tiene como respuesta *minkaripay*.

El sustantivo *maki* significa 'mano'; sin embargo, en tanto adjetivo o palabra compuesta hace referencia a la ayuda mutua bajo las formas *makipurana* 'ayudarse mutuamente; realizar trueque' y *makimañachiy* 'ayuda mutua que debe ser devuelta de la misma manera; reciprocidad'.

En el caso de la raíz *ranti-* esta hace alusión al verbo *rantina*, 'comprar', pero también 'intercambiar productos' o su forma sustantivada *rantinpak* 'ayuda mutua en trabajos, correspondencia, reciprocidad, trueque'. De ahí también la expresión *ranti ranti* en el sentido de 'dando y dando'.

En el ámbito epistémico, Luis Andrade (2023) muestra las acepciones históricas y las variantes geolectales de *yachay* y de *musyay* en las lenguas quechuas peruanas. Ahí, por ejemplo, se ve claramente cómo el primer término no solo hace referencia a una actividad cognitiva sino también a quehaceres y habitualidades reiterativos y conscientes; *musyay*, por el contrario, está relacionado a asociaciones cognitivas anticipatorias y/o predictivas. En ambos casos, el *saber* en el mundo andino tiene mucho que decir frente a una supuesta universalidad epistémica.

A través de estos mínimos ejemplos se puede comprender cómo es a través de la lengua que se pueden encontrar elementos fundamentales de la cosmovisión y de prácticas culturales que desde el mundo andino se posibilita una riqueza a ser compartida con otros horizontes civilizacionales. El asunto es la valoración de la lengua y la cultura no desde el exterior sino desde su mismo performance y uso. Ello implica no solo estudiarlas sino adoptarlas como paradigma del pensar y del vivir.

El antropólogo brasileño Viveiros de Castro se pregunta qué le debe la antropología a los pueblos que estudia. Y su respuesta es que la antropología debe tomar al otro "en serio" (Viveiros de Castro,

2010): "es cuestión de darse (a sí mismo) los medios, o los instrumentos para poder tomar el pensamiento del otro *en serio*" (Viveiros de Castro, 2014, p. 238) y esto significa no solo estudiar sus lenguas y culturas sino aprender a pensar con ellos/as y aprender a escuchar (Lenkersdorf, 2008).

Conclusión

Quisiéramos concluir con tres ideas. Primero, es necesario recuperar los espacios de comunicación familiar y comunitaria, así como desbloquear la colonialidad lingüística y cognitiva mediante mecanismos y actividades empáticas que activen vínculos emocionales positivos.

En segundo lugar, desde una perspectiva más explícitamente política, se busca mostrar que los conocimientos ancestrales son contemporáneos y, por tanto, tienen aportes relevantes para el "des-enrollo" de los países.

Finalmente, es importante aprender de la experiencia de enseñanza y uso de la lengua indígena (LI) en la educación básica o primaria (Amodio, 1989). Es decir, el uso y la enseñanza de la lengua de los pueblos y nacionalidades indígenas en la educación superior deben orientarse a transformar la propia educación superior; de lo contrario, la lengua quedará únicamente funcionalizada a ella.[17]

Esto significa pasar de un multiculturalismo lingüístico a un plurilingüismo de orden epistémico que transforme, al menos, el racismo epistémico y los sistemas de reproducción del conocimiento eurocéntrico. De manera que se trata de un desafío gigantesco que debe empezar, al menos, por el uso de la lengua en la mayoría de los espacios institucionales de la educación superior, incluyendo, por supuesto, el ámbito académico, curricular, de enseñanza y de aprendizaje.

17 Hace más de 30 años, Amodio decía, en referencia a la escuela, "no se trata de arreglarla, sino de reinventar el sistema educativo tradicional frente a la invasión escolar" (1989, p. 21).

Para los que trabajamos en la UPS el desafío es dejarnos transformar la cabeza a través del intercambio linguo-epistémico con los pares kichwa hablantes. *Mana kashpaka imapaktak hatun sumak yachanawasiman shimita yaykuchina*.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. IICSAE.

Amodio, E. (1989). Introducción. En E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina* (Tomo I, pp. 5-24). Ediciones Abya-Yala.

Andrade, L. (2023). Algunas ideas sobre *yachay* y *musyay* en las lenguas quechuas. En P. Quintanilla, C. Barrett, M. Cepek, E. Fabiano y E. Machery (eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 147-166). PUCP.

Buttner, T. y Haboud, M. (1991). *Estudio sociolingüístico del quichua y el castellano en la Sierra ecuatoriana*. P. EIB.

Garcés, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. PIEB, UASB.

Garcés, F. (2015). Estado-nación y Estado plurinacional: O cuando lo mismo no es igual. En C. A. Baldi (Coord.), *Aprender desde o Sul. Novas constitucionalidades, pluralismo jurídico e plurinacionalidade* (pp. 427-450). Fórum.

Garcés, F. (2018). "Soy quichua pero no hablo quichua". Ingredientes para pensar la relación lengua, cultura e identidad en el Ecuador contemporáneo. En *Memorias. XIII Encuentro sobre Literatura Ecuatoriana y Latinoamericana Alfonso Carrasco Vintimilla* (pp. 31-40). Universidad de Cuenca.

Garcés, F. (2020). *Kichwa shimita kichwa kayta mitsanamanta*. *Pueblos Indígenas y Educación, 67*, 221-230.

Garcés, F. (2023). Las lenguas originarias e indígenas de Bolivia: Entre la valoración positiva y la pérdida inminente. En M. Haboud y L. Morgenthaler (coords.), *Voces indígenas amenazadas y el despertar de las lenguas* (pp. 137-176). Ediciones Abya-Yala, PUCE, RUB.

Garcés, F. (2024). El kichwa ecuatoriano: Entre la ciudad y el ciberespacio. En F. Garcés y F. Canuto (coords.), *Voces que caminan. Lenguas*

indígenas en contextos urbanos de América Latina (pp. 201-230). Ediciones Abya-Yala, UPS/Cátedra UNESCO Indígenas en la Ciudad.

Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa del Alto Napo. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción,* Número especial *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 16-34.

Haboud, M. (2010-2016). *Estudio sociolingüístico georreferenciado de las lenguas indígenas en el Ecuador*. Proyecto Geolingüística Ecuador. https://bit.ly/48OZaiZ

Haboud, M. y Ortega, F. (2023). Lenguas indígenas en el Ecuador: Documentación, desplazamiento y prácticas comunitarias desde dentro. En M. Haboud y L. Morgenthaler (coords.), *Voces indígenas amenazadas y el despertar de sus lenguas* (pp. 279-319). UPS, Ediciones Abya-Yala, PUCE, Oralidad Modernidad.

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. (2024). Mantenimiento del toba/qom en escuelas urbanas del Chaco. En F. Garcés y F. Canuto (coords.), *Voces que caminan. Lenguas indígenas en contextos urbanos de América Latina* (pp. 71-89).

Kymlicka, W. (2001). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés.

Limerick, N. (2023). *Recognizing Indigenous Languages. Double Binds of State Policy and Teaching Kichwa in Ecuador*. Oxford University Press.

Montaluisa, L., Garcés, F., Guzmán, S., Iza, A. y Granda, S. (2021). La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales: La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Nava (coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 233-263). Ediciones Abya-Yala, UPS.

Moya R. (2019). Presentación. En *Pueblos Indígenas y Educación, 66*, 7-31.

Perugachi, M. de L. (2021). *Uso de la lengua kichwa en espacios urbanos: Caso de estudio: primera promoción de bachilleres de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Amawta Rikchari", cantón Quito* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].

Quintanilla, P. (2023). La influencia de la lengua en la cognición: El caso de las intuiciones epistémicas en quechua. En P. Quintanilla, C. Barrett, M. Cepek, E. Fabiano y E. Machery (eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 61-103). PUCP.

Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society, 31*, 721-742.

Salinas, R. y García, J. (2024). Autoidentificación en el censo del Ecuador 2022: dinámicas demográficas y barreras estructurales. *Revista Brasileira de Estudios de População, 41*, 1-27.

Santos, B. de Sousa (2000). *Crítica de la razón indolente*. Desclée de Brouwer.

Santos, B. de Sousa (2004). De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo. Ponencia presentada en el conversatorio *Globalización, diversidad y pensamiento crítico*, Jornadas preparatorias al Foro Social de las Américas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 04-03-2004.

Stich, S. y Mizumoto, M. (2023). Manifiesto. En P. Quintanilla, C. Barrett, M. Cepek, E. Fabiano y E. Machery (eds.), *Epistemologías andinas y amazónicas. Conceptos indígenas de conocimiento, sabiduría y comprensión* (pp. 41-50). PUCP.

Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE.

Universidad Politécnica Salesiana -UPS-. (1995). *Programa Académico Cotopaxi*.

Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Katz.

Viveiros de Castro, E. (2014). Llevar a serio… Contra el infierno metafísico de la antropología. Entrevista con Eduardo Viveiros de Castro. *Anales de Antropología*, *48*(II), 219-244.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. DINEBI.

Walsh, C. (2002). "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo". Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*.

Walzer, M. (1997). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona.

Yang, L. (2016). *Prácticas y actitudes lingüísticas de estudiantes kichwas en la ciudad de Quito: El caso de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña*. [Tesis de licenciatura, PUCE].

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.9

Educación propia e interculturalidad en el sur de México: lenguas, currículum y pedagogías propias en el nivel superior

Jazmín Nallely Arguelles Santiago
Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora por México de la SECIHTI, comisionada al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.
jarguelles@secihti.mx

Introducción

Esta investigación aborda el tratamiento de las lenguas originarias y la implementación de propuestas educativas para la construcción de la Educación Superior Comunitaria en el sureste de México. En particular, se recuperan las voces de las y los jóvenes en dos casos de estudio. Por un lado, se describe el currículum intercultural y comunitario del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) y se sitúa en la carrera de Ingeniería Comunal, así como el acercamiento a la identidad xhidza, a partir de la agencia juvenil. Asimismo, la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia la lengua originaria *didza xhidza*, el bilingüismo en la universidad, la escritura y la oralidad. El proyecto político-pedagógico de la Unixhidza (2022) en territorio originario plantea la misión de fortalecer y consolidar los caminos hacia la autonomía que las comunidades han decidido emprender. En consonancia con esta misión, la universidad implementa acciones para el acompañamiento y la revalorización de los conocimientos, saberes, capacidades e iniciativas organizativas de sus integrantes.

Por otro lado, se analiza el tratamiento de las lenguas originarias de la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior

Intercultural Ayuk (ISIA), una institución de educación superior (IES) asentada en territorio mixe. En el apartado dedicado a esta institución, se caracteriza la formación profesional frente a la diversidad lingüística y las acciones realizadas en el espacio multilingüe del entorno universitario, pues atiende a estudiantes provenientes de diferentes pueblos indígenas y regiones del país. Actualmente, el ISIA (2020) busca ser reconocido como una institución de nivel superior que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente. Su misión consiste en formar profesionales interculturales que, situados en el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.

Ruta teórica y metodológica

El análisis se enfoca especialmente en las experiencias de estudiantes indígenas del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) que forma parte de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). El texto aborda las propuestas curriculares de estas universidades y el tratamiento en ellas de las lenguas originarias desde la perspectiva de las juventudes que se forman como nuevos cuadros profesionales en sus territorios de origen. La investigación es de corte etnográfico (Bertely, 2017) y recupera el trabajo de campo en las comunidades indígena-originarias de Santa María Yaviche y Jaltepec de Candayoc, ambas localizadas en el estado de Oaxaca. Para este estudio se realizaron entrevistas en profundidad (Vela, 2008) que permitieron distinguir las voces de los estudiantes (aprendientes) y de docentes (facilitadores) en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la universidad. Asimismo, hubo apertura hacia la revisión documental y el análisis de datos relevantes situados en las plataformas digitales (Hine, 2004) de estas universidades. A continuación, se expone la caracterización de las IES de estudio para focalizar los alcances de la investigación.

Tabla 1
IES de estudio

Institución de Educación Superior	Gestión	Pueblos indígenas
Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)	Comunitaria Indígena Autónoma Pública	Zapoteco (didza xhidza) Del Rincón de la Sierra Juárez
Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Comunitaria Indígena Intercultural Privada	Mixe, Huave, Chinanteco, Chontal, Mazateco, Mixteco,Popoluca, Rarámuri tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuuk hablante

Nota. Elaboración propia, trabajo de campo 2020-2023.

El contexto: México, país multilingüe

México es un país megadiverso en términos culturales y lingüísticos. La población total corresponde a 126 014 024 personas (INEGI, 2020a). La población de 3 años y más hablante de alguna lengua indígena es de 7 364 645, que representa el 6,14 % del país. Según datos del último Censo de Población y Vivienda, realizado en el año 2020, 23.2 millones de personas de 3 años o más se auto-adscriben como indígenas y representan el 19,4 % del total de habitantes del país. Por otra parte, 2.6 millones de personas se consideran afromexicanas, cantidad que representa el 2 % del total nacional. Por tanto, el porcentaje de población que se adscribe a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes conjuntamente representa el 21,50 % del total de la población nacional.

En México se reconoce la existencia de 68 pueblos indígenas conforme al criterio etnolingüístico. Asimismo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) considera que existen 11 familias lin-

güísticas indoamericanas: I Álgica, II Yuto-nahua, III Cochimí-yumana, IV Seri, V Oto-mangue, VI Maya, VII Totonaco-tepehua, VIII Tarasca, IX Mixe-zoque, X Chontal de Oaxaca y XI Huave. A partir de estas familias lingüísticas se distinguen 68 agrupaciones lingüísticas (denominaciones dadas históricamente a las lenguas indígenas) y se identifican 364 variantes lingüísticas en el país.

Actualmente, Oaxaca está organizada en 570 municipios (INEGI, 2020b). Cada una de las IES que constituyen el foco de este artículo se sitúa en un municipio distinto. Por un lado, la Unixhidza se sitúa en el municipio de Tanetze de Zaragoza, específicamente en la comunidad de Santa María Yaviche, la cual cuenta con 596 habitantes (INEGI, 2020b), el 84,08 % de la población de esta comunidad es hablante de lengua indígena. La lengua originaria más frecuente entre estos hablantes es el zapoteco,[1] que es hablado por el 99,6 % de ellos, quienes hablan la variante lingüística denominada zapoteco serrano,[2] del noroeste bajo (INALI, 2007), autodenominado como *didza xhidza,* perteneciente a la familia lingüística oto-mangue. En esta comunidad se encuentra el Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza). Por otro lado, el ISIA está localizado en el municipio de San Juan Cotzocón, que alberga a la comunidad de Jaltepec de Candayoc, la cual cuenta con 2106 habitantes (INEGI 2020b). El 47,35 % de la población de esta comunidad habla una lengua indígena; dentro de este grupo la lengua mixe es la que tiene el mayor número de hablantes, hablada por el

1 La denominación genérica zapotecos de la sierra […] incluye toda una heterogeneidad de expresiones culturales y formas de vida muy particulares. Existen variaciones dialectales de la lengua zapoteca, las cuales permiten expresar diversas formas de identidad (comunitaria o regional) y de organización social (Ríos, 2019, p. 69).

2 En la Sierra Norte del estado de Oaxaca se reconocen cuatro grandes variantes dialectales del zapoteco, a saber: 1) zapoteco serrano (lhé´gh), 2) zapoteco del Rincón (xidzá´, nexitzo), 3) zapoteco de Choapan (xánh, vijana) y 4) zapoteco cajono (xhónh) […] Las lenguas zapotecas constituyen una familia bastante grande en términos de su diversificación interna, es decir, en términos de las distintas lenguas que han surgido a partir de una lengua madre o primigenia, cuya profundidad en el tiempo se ubica hace 2400 años aproximadamente. Otras lenguas zapotecas se hablan en la región de la Sierra Sur o la región de los Valles Centrales (López, 2019, p. 40).

69,6 % de ellos, quienes específicamente hablan la variante lingüística mixe medio del este (INALI, 2007), cuya autodenominación es *ayuuk* y corresponde a la familia lingüística mixe-zoque.

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), ubicado en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe en el estado de Oaxaca se fundó en agosto de 2006. Desde su génesis, el ISIA busca responder a la necesidad de vincular la escuela a la vida, y los saberes comunitarios al fortalecimiento profesional de los estudiantes. La iniciativa de formar una universidad indígena surgió al interior de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), una asociación civil que desde 1982 había realizado una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura de la región mixe.

La oferta educativa del ISIA responde a las necesidades de formación de recursos humanos en la región mixe. En 2007 se creó la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable con la finalidad de "diseñar otros modos de hablar el territorio" (ISIA, 2023). Asimismo, la Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social, que lleva a los estudiantes a "experimentar diversas formas de narrar el mundo" (ISIA, 2023). A partir del 2010 se implementa la Licenciatura en Educación Intercultural, que permite "Formar profesionales en Educación Intercultural capaces de fortalecer procesos interculturales de participación social y comunitaria, a través de espacios de reflexión y propuestas desde el ámbito educativo" (ISIA, 2023).

Lenguas originarias y currículum intercultural en el ISIA

El tratamiento de las lenguas originarias como eje transversal en la propuesta curricular del ISIA muestra el camino para mejorar la correspondencia entre educación y el desarrollo social-comunitario (Arguelles, 2021), en tanto incide en la adopción de un modelo de educación propia e intercultural que valora y promueve la diversidad cultural y lingüística. La propuesta educativa es contra-hegemónica

en tanto reconoce los saberes y conocimientos de diferentes pueblos originarios, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje propios tales como el *tequio* o ayuda mutua, la realización de asambleas estudiantiles, así como la implementación de talleres diversos referidos principalmente al manejo del territorio, la autonomía y el impulso a las lenguas originarias. En este sentido, el ISIA constituye un proyecto etno-político que potencia el uso y comunicación en lenguas originarias habladas por los estudiantes en la región y el país, la implementación de formas de producción basadas en la organización social-comunitaria y procesos innovadores de construcción del currículum para la interculturalidad y el bilingüismo desde y para los pueblos indígenas. Tal como expresa una estudiante ayuuk:

> El posicionamiento de una política para la educación indígena no es fácil, posiblemente la tarea más complicada es visibilizar las problemáticas y trabajar sobre ello, ya que la educación bilingüe intercultural requiere de más herramientas, preparación y esfuerzo. (entrevista a LHC, Jaltepec de Candayoc, 10/09/2021)

Al respecto, las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad (por ejemplo, la articulación entre la vida comunitaria y el calendario escolar), valoración de lo intercultural (la universidad constituye un espacio que valora la diversidad cultural y lingüística, así como el conjunto de acciones para el diálogo intercultural y el respeto a la diferencia), investigación (que permite explorar y fortalecer las sabidurías indígenas, contribuir a la construcción de alternativas de vida y justicia socio-ambiental) y formación para la vida (al promover procesos interculturales de participación social y comunitaria y la vinculación desarrollo-cultura en un mundo cambiante). Ello posiciona al ISIA como una institución que "enfatiza en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento" (Lebrato, 2016, p. 792).

El modelo educativo del ISIA (2014) se encuentra vinculado al *wejën–kajën* (proceso de despertar, desarrollar o desenvolverse), que contempla todas las potencialidades —intelectuales, afectivas y sociales— que la persona o el *jää'y* tiene dentro de sí para crecer,

participar, recoger y apropiarse de lo que aprende, del *ja ëxpëjkën* (sabiduría). Por tanto, en el ISIA las acciones de los docentes y estudiantes buscan fortalecer la identidad cultural y lingüística, afianzar la vinculación comunitaria y potenciar la formación universitaria, tomando como referente el concepto operativo y filosófico del *wejënkajën* (Martínez, 2016).

Formación profesional y diversidad lingüística

La relevancia de las lenguas originarias en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas es de suma importancia por cuanto abona a la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística que nos atañe a todos como humanidad. Ya en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se establece que "los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas" (ONU, 2007).

Desde su creación, el ISIA ha puesto de relieve el manejo de la lengua indígena como eje transversal en la formación de las y los estudiantes, ya sean hablantes o no de lenguas indígenas. Asimismo, las y los estudiantes manifiestan que las diferentes actividades que ofrecen en vinculación con la comunidad y/o en la universidad, como el tequio (ayuda mutua) y el rancho (referido al espacio para las actividades agrícolas), son percibidas como positivas. Además, mencionan que existe corresponsabilidad con la comunidad en el desarrollo de sus conocimientos y en regresar a sus comunidades de origen para colaborar y aportar de manera recíproca, pues las y los jóvenes constituyen las nuevas generaciones que han iniciado acciones tendientes a la revitalización lingüística y cultural. Así lo expresa una estudiante ayuuk:

> El espacio educativo en donde intervendré no es una escuela bilingüe. A pesar de que hablamos el mixe, no hay un espacio en donde se pueda aprender su escritura y lectura. Otro de los detalles es que, los docentes son externos por lo tanto no hablan ni entienden la

> lengua materna de los estudiantes. Entonces, predomina el castellano únicamente. Sin embargo, es una comunidad en donde prevalece la cultura e identidad, usos y costumbres. (entrevista a MCM, Jaltepec de Candayoc, 11/09/2021)

En México, todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. Estas dificultades han sido consideradas en la implementación de la propuesta curricular del ISIA. Así que, para evitar un sesgo de admisión, privilegiando el ingreso de alumnos hablantes de una lengua indígena, se ha optado por permitir el ingreso de todos los interesados.

Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje respecto a la lectoescritura de diferentes lenguas indígenas se encuentra en proceso de consolidación, pues no solo se debe atender el estudio de la lengua mixe sino la diversidad de lenguas indígena-originarias de los estudiantes. Si bien la Casa de las Lenguas busca que el aprendizaje de la lengua sea dialógico, funcional, comunicativo y constructivo (Martínez, 2015) para que los universitarios interactúen con la comunidad de Jaltepec, las comunidades vecinas y el lugar de procedencia de los estudiantes, resulta interesante mencionar que "no hay docentes que enseñen [en lenguas indígenas], salvo el *ayuuk*, son los alumnos mismos quienes trabajan en sus lenguas" (IOC, Diálogo Síncrono, Facebook Oficial ISIA 17 de agosto de 2020).

El ISIA: espacio multilingüe e intercultural

El ISIA se ha ido constituyendo en un espacio multilingüe que alberga estudiantes de los diferentes pueblos y comunidades de la entidad e incluso a nivel nacional. La vinculación que las y los jóvenes establecen con sus lugares de origen pretende revertir los procesos de desplazamiento y pérdida de saberes. Por ejemplo, en el caso de jóvenes de la entidad oaxaqueña, que provienen del pueblo huave (ikoot). Tal como reflexiona una estudiante:

> San Mateo del Mar cuenta con una riqueza cultural ancestral que define la identidad Ikoots; alberga una serie de elementos que facilitan la composición de un patrimonio comunitario conservado desde generaciones pasadas. La cosmovisión, la indumentaria, las tradiciones, los rituales y la lengua son solo algunos de los componentes que construyen significativamente al pueblo Ikoots; es esta última, la que posibilita la interacción común entre los habitantes. Aunque el Ombeayiüts en casi todos los casos, es considerado la lengua materna; hoy en día, una parte de la niñez en San Mateo del Mar aprende el español como primera lengua, entonces no es transmitido el sentido de pertenencia hacia la comunidad desde una edad temprana. (entrevista a JHC, Jaltepec de Candayoc, 12/09/2021)

Esta situación enfrenta el desafío relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas, ya sea como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2). Asimismo, evidencia la necesidad de formación de personal originario con competencias lingüísticas sólidas, lo cual no solo se refiere a mejores prácticas desde la didáctica universitaria, sino a la implementación de estrategias con mediación intercultural basadas en las pedagogías indígenas desde las voces de los actores involucrados. En este caso, en el ISIA el despliegue de estrategias para la atención de las lenguas ocurre de manera horizontal, es decir, entre pares.

El papel de la universidad en la formación de profesionales que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades originarias es sumamente relevante, pues la incidencia de las y los jóvenes resulta fundamental para revertir la pérdida de saberes y conocimientos, asimismo para el mantenimiento de la lengua entre las futuras generaciones. En palabras de un estudiante zapoteco:

> Otra de las causas que mencionan los médicos de la comunidad es sobre el papel que juega la lengua zapoteca, es decir, durante los últimos 20 años, la pérdida de la lengua ha ido incrementando de manera brutal porque las nuevas generaciones optan por hablar y ser monolingües del español […] por ello cabe resaltar que la lengua sigue siendo un factor sumamente importante cuando se habla de trasmitir conocimientos y sobre todo cuando se trata de forma colectiva. (entrevista a GCL, Jaltepec de Candayoc, 13/09/2021)

Inclusive, esta situación cobra relevancia y sentido para los distintos actores de la comunidad en su conjunto. Hasta la fecha de redacción de este artículo, el ISIA como espacio multilingüe ha brindado atención a estudiantes hablantes de las lenguas chinanteco, chontal, huave, mazateco, mixteco, popoluca, rarámuri tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuuk hablantes.

Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (UNIXHIDZA)

El Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) constituye uno de los dieciséis centros pertenecientes a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y se encuentra ubicado en el Rincón de la Sierra Juárez. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. Cabe mencionar que, desde el 20 de abril de 2020 se publicó en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca,* el Decreto 1201 mediante el cual se expidió la Ley Orgánica de la UACO y según el art. 27 los Centros Universitarios Comunales son los espacios de la Universidad ubicados en los diferentes municipios del Estado, los cuales tendrán por objeto dar cumplimiento a los objetivos de la Universidad.

La puesta en marcha de este centro universitario incide en la reconfiguración étnica de los jóvenes, articula su posicionamiento político e incide en la preservación de la lengua originaria. Toda vez que la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa se encuentra en estrecha relación con la atención de las problemáticas y soluciones desde y para el pueblo Xhidza como sociedad contemporánea.

Sobre el currículum intercultural y comunitario en Unixhidza

La Unixhidza posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010). Es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y

democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander, 2000; Quijano, 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva. Estos procesos dan cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa,[3] co-construcción y transmisión de saberes, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria.

En este sentido, educar desde una postura descolonizadora implica situarse en un posicionamiento político-pedagógico que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista y el paradigma del eurocentrismo en la vida escolar, que ha ido en detrimento y pérdida de saberes locales y que incluso ha incidido en el desplazamiento de la lengua originaria, en este caso, el zapoteco (*didza xhidza*).

"El saber hablar zapoteco": identidad y lealtad lingüística

Por un lado, se evidencia una determinada lealtad lingüística hacia la lengua zapoteca *didza xhidza* entre las y los jóvenes estudiantes, inclusive consideran que su formación universitaria coadyuva a revertir la condición de subalternidad de la lengua originaria: "El saber hablar el zapoteco xhidza y el no avergonzarme de dónde vengo y lo que soy, porque está [la universidad] en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente" (SCLH, 05/04/2022). Este posicionamiento desde la agencia juvenil y la lealtad lingüística hacia la *didzaxhidza* en la universidad es relevante para la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística

3 La milpa constituye un sistema de policultivo. Es el escenario donde se realiza la crianza de los alimentos para el autoconsumo, así como para establecer relaciones comerciales en pequeña escala. En la milpa, el maíz es el eje principal y a la par se siembran chile, frijol y calabaza, elementos que permiten dar continuidad al ciclo agrícola.

y cultural, toda vez que históricamente la escuela oficial occidental tuvo como fin el desplazamiento de la lengua originaria.

Dicho de otro modo, las nuevas generaciones que han decidido iniciar sus estudios universitarios dentro de su pueblo-territorio, también fortalecen su identidad cultural y lingüística. Este tejido entre la universidad, el territorio y la identidad permite que las y los estudiantes "opten por despercudirse de la usual 'vergüenza' idiomática y saquen a la luz su bilingüismo" (López, 2021, p. 62).

Históricamente, factores como la escolarización en español y la subalternidad de la lengua originaria han originado la pérdida de saberes y la disminución de la comunidad de hablantes. Tal como señala López al referirse a la subordinación de los idiomas originarios:

> En rigor, la situación de las lenguas depende de la condición que muestran sus hablantes en una sociedad determinada, por lo que los miembros de sociedades históricamente minorizadas y subalternas y sus medios de expresión cultural y lingüística también experimentan esta misma condición. (López, 2021, p. 7)

Inclusive, la evidencia demuestra que en el contexto de la comunidad el aprendizaje de la lecto-escritura fue primero en español y, posteriormente, en la lengua materna, ya en los niveles de educación media superior como el Bachillerato Integral Comunitario (BIC), o bien, hasta llegar a la Unixhidza. No obstante, frente a estos embates, el uso y lealtad lingüística hacia el zapoteco pervive "en los avisos a través del perifoneo, la radio comunitaria, las conversaciones con familiares y conocidos y, el uso constante en la universidad" (Arguelles, 2022, p. 157).

En este contexto, desde la perspectiva de las y los jóvenes xhidza, la implementación de la universidad en territorio originario trae consigo cambios sustanciales para la reconfiguración étnico-pedagógica y abre posibilidades para el aprecio y preservación de la lengua originaria. Asimismo, incide en el fortalecimiento identitario, el posicionamiento político y la agencia social. Como señala un estudiante xhidza:

> Actualmente ya existe un gran cambio, ya que las personas que no hablaban el zapoteco y eran de las ciudades intentaron hacer desaparecer la lengua materna. Ahora ya existe la oportunidad de enseñarles lo bonito que es ser gente zapoteca o hablante de una lengua. (entrevista a DMY, Santa María Yaviche, 06/04/2022)

En este sentido, el proyecto etno-político y pedagógico que se gesta al interior de la universidad posee como eje fundamental la lengua zapoteca (*didzaxhidza*), cuya concreción potencia una propuesta curricular con pertinencia cultural y lingüística, así como el desarrollo de acciones tendientes a la revitalización de la lengua originaria.

"Cuidar nuestra habla": el bilingüismo entre la juventud xhidza

El posicionamiento político e identitario de las nuevas generaciones pretende incidir en la transformación de la situación de diglosia en la que se encuentra la lengua originaria frente al español: "nosotros los jóvenes somos el centro, nosotros somos mediadores porque el español ya se revuelve con el zapoteco, nos toca a nosotros cuidar nuestra habla" (entrevista a DSSM, Santa María Yaviche, 07/04/2022).

Este reconocimiento de sí como sujetos que poseen un rol central en el mantenimiento de la lengua originaria insta a asumir sus compromisos éticos, históricos y pedagógicos hacia la preservación del zapoteco y la riqueza de la diversidad lingüística. Asimismo, lleva a considerar las potencialidades para un bilingüismo social desde su ser estudiantil en correspondencia con las necesidades de comunicación y vitalidad de la lengua originaria en la comunidad. Esta situación evidenciaría que, "cuanto más importantes y múltiples son las funciones que cumple una lengua para la gran mayoría de los individuos de la comunidad, tanto mayor es su vitalidad" (Sichra, 2004, p.10). Por tanto, las posibilidades para el bilingüismo con dominio de la lengua originaria se afianzan a partir del reconocimiento como miembro de la comunidad de hablantes y su inserción en espacios como la reciente universidad.

"Seguir resistiendo al vivir nuestra identidad": la escritura y oralidad de la lengua xhidza

La reciente creación de la universidad y la participación de la juventud xhidza como estudiantes de la primera generación de Ingeniería Comunal promueven el fortalecimiento identitario y la recuperación de saberes locales en el escenario actual.

A partir del posicionamiento político-pedagógico se evidencia la revaloración cultural y lingüística del pueblo xhidza. A su vez, este papel agentivo de las y los jóvenes permite la implementación de una pedagogía propia que promueve el desarrollo de la escritura y la creación literaria para construir y transmitir los conocimientos y saberes de la comunidad. Desde la voz de un estudiante, esta afirmación de la identidad incide en la agencia juvenil de la universidad, a su vez, promueve prácticas de literacidad en *didza xhidza* y español:

> Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo. (entrevista a WGMR, Santa María Yaviche, 19/04/2022)

De este modo, ser joven, estudiante y hablante de *didza xhidza* implica "seguir resistiendo" ante la hegemonía de corte occidental. Como se denota, la intencionalidad de estas nuevas generaciones consiste en revertir la discriminación lingüística que aún prevalece en el contexto actual.

Por un lado, la distinción de las dificultades que los hablantes de la lengua originaria enfrentan constituyen las bases para iniciar acciones en pro de su revitalización. Por otro, la necesidad y compromiso para "seguir practicando y compartiendo" la lengua de modo intergeneracional potencian la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje construidos desde la pedagogía propia. Así reflexiona una estudiante xhidza:

> Yo decidí estudiar en esta universidad porque me gusta estudiar, además porque esta universidad tiene carreras bonitas y muy importantes

> que nos serán de mucha ayuda en el futuro […] Significa esperanza en cada uno de nuestros pueblos indígenas, porque cada día nosotros los jóvenes conocemos y adquirimos nuevas ideas, las cuales podemos identificar las cosas buenas que se puedan usar para beneficiar a la comunidad. (entrevista a ZMD, Santa María Yaviche, 09/03/2022)

A su vez, las y los estudiantes vislumbran un horizonte de futuro en aras del buen vivir comunitario, donde la preservación y transmisión de la lengua y cultura xhidza se afianzan mediante el relevo generacional.

La juventud xhidza reconoce su compromiso y papel fundamental en la co-construcción de los saberes y conocimientos, así como en el uso de la lengua originaria como eje fundamental. Como se observa, la lengua xhidza no solo es el medio de instrucción sino el vehículo de comunicación en el entorno universitario.

Conclusiones

La evidencia nos muestra que las pedagogías propias en pueblos originarios posicionan la construcción de una Educación Superior Comunitaria en el sur de México. Ello implica la implementación de una educación territorializada, tal como se establece en la experiencia pedagógica de la Unixhidza y el ISIA; instituciones que permiten distinguir que la propuesta educativa de la Universidad constituye un espacio-territorio de la comunidad, cuya base se sustenta en un currículum con pertinencia lingüística, cultural y epistémica.

Más allá de una educación contextualizada, conviene destacar que en estas experiencias se desarrollan procesos de reconfiguración identitaria y agencia social comunitaria para el funcionamiento de la universidad. En este sentido, cada IES analizada alberga proyectos políticos etno-educativos desde un currículum propio, abierto e intercultural.

El currículo universitario tiene sustento en la base comunal, promueve la justicia curricular y los actores asumen un papel determinante en la formación que reciben los nuevos cuadros de profesionales

indígena-originarios. De este modo, las Instituciones de Educación Superior que forman parte de este estudio aportan de manera sustantiva al conocimiento y la configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) a la luz de los procesos autonómicos y emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Por tanto, las lenguas originarias constituyen un eje transversal en la formación profesional de las y los jóvenes. En ambas IES se fomenta el uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, no solo como asignatura de la malla curricular sino en estrecha relación con la vida cotidiana de la comunidad. Las actitudes, así como la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia las lenguas originarias inciden en su preservación o mantenimiento. En Unixhidza e ISIA existe el compromiso por preservar, promover y revitalizar las lenguas originarias desde las generaciones que se forman en la universidad, asumirlas como parte de su identidad y en vinculación con las comunidades de origen.

Como se denota, la Unixhidza y el ISIA se diferencian de las universidades convencionales, en tanto promueven la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento político-identitario hacia el buen vivir comunitario. A contracorriente de las situaciones de rechazo, exclusión y racismo que históricamente han vivenciado en los pueblos y comunidades originarias a raíz de la imposición del Estado-nación y su consecuente castellanización, el posicionamiento universitario para la ESC responde a la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos, cubrir expectativas y demandas de la población que atienden.

Asimismo, establecen alianzas interinstitucionales a nivel comunitario y regional, pues la profesionalización de las y los jóvenes se dirige a dirimir desigualdades estructurales, así como brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados, en este caso, en la entidad oaxaqueña.

Aunado a ello, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades para el inter-aprendizaje y la colaboración intercultural. Toda vez que las y los facilitadores abordan temáticas en nivel micro y macro en el entorno, lo cual posibilita el diálogo y la complementariedad. Y en

términos del fortalecimiento de la diversidad lingüística, las acciones emprendidas nos enriquecen a todas y todos como humanidad.

Como se observa, la Unixhidza y el ISIA constituyen movimientos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible otra forma de educar, educarse y hacer universidad. Ambas instituciones apuestan por el derecho a la diferencia, la recuperación de saberes locales, el uso de las lenguas originarias, las pedagogías propias y el currículum con pertinencia cultural, lingüística y epistémica. Además, la agencia social comunitaria y el papel agentivo de los jóvenes son cruciales para la implementación de la propuesta educativa de la universidad.

Referencias bibliográficas

Arguelles, J. N. (2021). A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología,* 55(II), 53-62. UNAM.

Arguelles, J. N. (2022). Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, *68*, 149-166. Ediciones Abya-Yala.

Bertely, M. (2017) Introducción. En María Bertely Busquets (coord.), *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe: Una mirada antropológica* (pp. 21-32). CONAFE, UNICEF, CIESAS.

Centro Universitario Santa María Yaviche. (2022). *Unixhidza.* https://unixhidza.mx/

Gideens (1986) *The constitution of society*. Polity Press.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, UOC, colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b) *Panorama sociodemográfico de Oaxaca: Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*, México, INALI. https://bit.ly/4wbwPxb

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2014). *Modelo Educativo*. Oaxaca, ISIA.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2016). *Síntesis Modelo Educativo*. Oaxaca, ISIA.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2021). *Misión y visión*. Oaxaca, ISIA. https://bit.ly/42Txyph

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (s.f.) *Publicaciones*. Oaxaca, ISIA.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.

Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(70), 89-105.

López, L. E. (2021). Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.*

López, L. E., Arguelles, N. e Ipia, R. (2022). *Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe.* En revisión editorial.

López, Ó. (2019) El zapoteco de la Sierra Norte y su escritura. En Fernando Mino (comp.), *Los pueblos Bene xhon, Bënexidza, Bene xan y Biniyetzikeriu (Zapotecos de la Sierra Norte). Antología*. CIESAS, IEEPO.

Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, *15*(23), 99-112.

Ríos, M. (2019) Ubicación, naturaleza y población de la Sierra Norte. En Fernando Miño (comp.), *Los pueblos Bene xhon, Bënexidza, Bene xan y Biniyetzikeriu (Zapotecos de la Sierra Norte). Antología*. CIESAS, IEEPO.

Sichra, I. (2004) Identidad y lengua. En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (eds.), *Interculturalidad* (pp. 209-234). Temuco, Pehuén, MECESUP.

Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, María Luisa (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). Flacso, El Colegio de México, Porrúa.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.10

La UNIBOL Guaraní: experiencias y desafíos de la educación superior intercultural desde el pueblo guaraní y los pueblos indígenas de tierras bajas

Marcia Mandepora Chundary
UNIBOL
Facultad Integral del Chaco, Bolivia
mandeporamarcia05@gmail.com

Introducción

En Bolivia, en 2008 se crearon tres Universidades Indígenas Interculturales Productivas (UNIBOL). Dos de ellas se establecieron en las tierras altas, mientras que la tercera fue creada específicamente para el pueblo guaraní y otros pueblos de tierras bajas, bajo el nombre de UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*".

Con el presente artículo se busca reflexionar sobre el papel del pueblo guaraní y de los pueblos de tierras bajas en la creación de la UNIBOL guaraní, como respuesta a su demanda de contar con una institución universitaria con un enfoque intercultural que respondiera a sus proyecciones políticas, sociales y culturales. Estos pueblos exigieron durante mucho tiempo, dado que no encontraban alternativas en las instituciones de educación superior existentes, las cuales no reconocían ni valoraban las características culturales y lingüísticas propias de sus estudiantes.

La UNIBOL Guaraní, en sus inicios, se constituyó en un espacio fundamental para el pueblo guaraní y los pueblos de tierras bajas de Bolivia, porque se orientaba al fortalecimiento de la interculturalización de la educación superior. Su propósito fue promover y respetar las lenguas, culturas y saberes propios, mediante la formación de

profesionales comprometidos con las necesidades y proyectos de vida de sus comunidades. Asimismo, fue considerada un espacio estratégico de participación, ya que, a través de la Junta Comunitaria, como órgano de gobierno y toma de decisiones, las organizaciones sociales e indígenas pudieron incidir directamente en la vida institucional de la universidad. Esta experiencia resultó inédita, pues por primera vez en la historia las organizaciones indígenas ocuparon un lugar de manera formal dentro de una institución universitaria, participando en la elección de autoridades, el seguimiento de la gestión y la garantía del funcionamiento de la UNIBOL.

Sin embargo, a partir de 2017, con la promulgación del Decreto Supremo N.º 3070, que modificó parcialmente el Decreto Supremo N.º 29664 de creación de la UNIBOL Guaraní, se suprimieron la Junta Comunitaria y la figura del docente sabio. Ambos desempeñaban un papel fundamental en la garantía de la interculturalización de la formación, mediante el seguimiento a la implementación del currículo y la promoción de una gestión institucional y académica de carácter horizontal e incluyente. La exclusión de las organizaciones sociales e indígenas de la vida institucional pone en riesgo los derechos conquistados en el ámbito de la educación superior. En este sentido, el presente artículo pretende aportar con reflexiones sobre las implicancias que surgen cuando una institución universitaria es creada dentro de estructuras determinadas, donde las proyecciones políticas, sociales y culturales de los pueblos tienden a diluirse o perder protagonismo.

Trayectorias históricas de la educación intercultural desde el pueblo guaraní de Bolivia

La creación de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*" constituye el resultado de un prolongado proceso de lucha y reivindicación de los pueblos indígenas de Bolivia por el reconocimiento de sus derechos colectivos, territoriales y educativos. En particular, el pueblo guaraní impulsó de manera constante demandas orientadas a garantizar el acceso a una educa-

ción universitaria pertinente, vinculada con su identidad cultural, su cosmovisión, sus necesidades de desarrollo territorial y comunitario.

Un hito fundamental en este proceso fue la Primera Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de 1990, organizada por los pueblos de tierras bajas, entre ellos el pueblo guaraní, logró posicionar en la agenda nacional demandas históricas vinculadas al reconocimiento de los derechos territoriales, culturales y lingüísticos. Por primera vez los pueblos indígenas de tierras bajas lograron visibilizar en el escenario nacional sus demandas y aspiraciones colectivas, entre sus principales reivindicaciones destacaron el respeto y la titulación de sus territorios ancestrales, el derecho a la autodeterminación y la exigencia de políticas estatales que garantizaran condiciones de vida digna de los pueblos indígenas (Bedoya, 2019).

En el ámbito educativo, la marcha puso en evidencia las limitadas oportunidades de acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, debido a que las universidades tradicionales no incorporaban ni su cultura, ni sus lenguas, ni sus formas propias de aprendizaje y organización comunitaria. Esta exclusión evidenció la necesidad de construir una educación alternativa, intercultural y descolonizador, que posteriormente daría lugar a la implementación de la educación con enfoque intercultural y bilingüe como una política orientada a valorar los saberes y cosmovisiones indígenas y a la creación de las universidades indígenas en Bolivia.

En 1992, el pueblo guaraní mediante su organización la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) impulsó la Campaña de Alfabetización Guaraní, la cual se inauguró el 28 de enero de 1992, en conmemoración del centenario de la Masacre de Kuruyuki ocurrida en 1892. Campaña que se denominó "Tataendi Guasu Guarani" (fuego que nunca se apaga) la cual se desarrolló en los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija. Este proceso se constituyó en acto político y cultural, ya que más allá de la enseñanza de la lecto escritura, estuvo orientado a la revalorización de la lengua guaraní, fortalecimiento de la identidad guaraní, autoafirmación y resistencia cultural. Albó (1995) y López (2006). La campaña trascendió el ámbito educativo, influyendo a que el Estado boliviano reconociera oficialmente la educación inter-

cultural y bilingüe, y además contribuyó en el reconocimiento de la cultura guaraní como componente de la cultura nacional. Asimismo, se fortaleció la idea de que la lengua guaraní no solo era un dialecto local, sino un idioma que engloba sistemas de conocimientos y saberes ancestrales, y eje fundamental de resistencia cultural y cohesión social y política del pueblo guaraní.

La Campaña de Alfabetización Guaraní dio origen a la necesidad de creación de Centros de Educación Media de Adultos en 1994 (CEMA Rural). Estos centros se crearon con el propósito de que las personas alfabetizadas prosiguieran sus estudios con una formación integral, porque los contenidos curriculares incorporaban elementos de la cosmovisión guaraní, el uso de la lengua materna como medio de aprendizaje y la vinculación entre educación y territorio. La implementación del CEMA Rural permitió ampliar las oportunidades educativas en las comunidades guaraníes que históricamente fueron marginadas del sistema formal de educación. Asimismo, se consolidó como espacio de fortalecimiento identitario y de formación política, contribuyendo a la generación de líderes con formación crítica y comprometida con sus comunidades (Albó, 1995; López, 2006).

Entre 1990 y 1994, la región guaraní fue escenario de la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), iniciativa que surgió como respuesta a las demandas políticas y educativas del pueblo guaraní, así como para garantizar el acceso a la educación formal respetando el desarrollo de sus lenguas, valores, saberes y conocimientos propios. Este proyecto promovió la enseñanza en guaraní e incorporó contenidos culturales y conocimientos tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la EIB develó la pobreza, la escasez de tierra, la discriminación y el racismo promovido e implementado por el sistema educativo tradicional e incluso situaciones de virtual esclavitud de ciertas comunidades indígena, como ocurría en la región guaraní. Su conexión con las realidades socioculturales permitió la recuperación de la memoria histórica, recuperación y revitalización de las lenguas originarias, logrando su reconocimiento como lenguas oficiales del Estado, lo cual para los actores y protagonistas de ese entonces fue un éxito.

La implementación de Educación Intercultural Bilingüe, evidenció la necesidad de contar con maestros guaraní capacitados, capaces de enseñar en su propia lengua y con comprensión de su *ñandereko* o modo de ser guaraní. Como respuesta a esta necesidad la Asamblea del Pueblo Guaraní impulsó la creación del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) oficialmente en 1995, con el objetivo de formar maestros guaraníes bilingües e interculturales, es decir, que promovieran la enseñanza en lengua guaraní y la revalorización de la cosmovisión guaraní, y de esta manera garantizar la sostenibilidad y pertinencia cultural y lingüística del enfoque de EIB.

> El Programa Guaraní de Formación Docente sentó las bases para la creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco (INSPOC) en 1999 mediante Resolución Ministerial Nº 102/99. La creación del INSPOC fue demanda del pueblo guaraní por desarrollar una educación propia, intercultural y bilingüe, y no solo se concibió como una institución educativa, sino como un instrumento político y cultural con incidencia en políticas públicas educativas, que posteriormente sirvió de base para la transformación en la Escuela Superior de Formación de Maestros Pluriétnica del Oriente y Chaco (ESFMPOC) la cual se formalizó mediante el Decreto Supremo Nº 0156 del 6 de junio de 2009. El mencionado decreto estableció que todos los Institutos Normales Superiores deben convertirse en Escuelas Superiores de Formación de Maestros, con el objetivo de fortalecer la formación docente en el marco de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

La marcha indígena y las diferentes experiencias educativas implementadas por los pueblos indígenas, en particular el pueblo guaraní, incidió en la reforma constitucional de 1994, incorporando de manera explícita el concepto de Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, declarando a Bolivia como una nación pluricultural y multiétnica (art. 1 Constitución Política del Estado 1994). La inclusión de estos principios sentó las bases para la protección de los derechos colectivos, el fortalecimiento de las lenguas originarias y la participación activa de los pueblos indígenas en la vida política y social del Estado, constituyendo un avance significativo en el reconocimiento

legal de los derechos, la identidad y la diversidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas de Bolivia.

La Educación Intercultural Bilingüe como política pública y de Estado en Bolivia

Con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa Nº 1565 de 1994, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) desarrollado entre 1990 y 1994 en contextos aimara, quechua y guaraní se institucionalizó como política pública y de Estado. En su implementación los pueblos indígenas y sus organizaciones desempeñaron un papel fundamental y decisivo a través de la creación y participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). Sin embargo, pese a las intenciones de promover una educación intercultural y bilingüe, la calidad y profundidad del enfoque EIB se fue debilitando y diluyéndose con el tiempo, dando paso nuevamente a prácticas educativas tradicionales y monolingües. Aun así, uno de los logros más relevantes fue la revalorización a nivel de uso oral y escrito de las lenguas originarias como medio de enseñanza en el ámbito escolar, especialmente en el nivel primario, donde se fomentó su enseñanza y uso pedagógico.

La Ley 1565, en su artículo 1, Numeral 5 referentes a Bases y Fines de la Educación Bolivia, define que la educación boliviana es "intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres". Así, el bilingüismo y la interculturalidad se constituye en pilares fundamentales del sistema educativo nacional, de esta forma se reconoce que Bolivia no es homogénea cultural ni lingüísticamente y que debe desarrollarse en los procesos educativos. La misma Ley, su artículo 6, crea los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) que describe "atendiendo el concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aimara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo". La

importancia radica en que mediante la estructura institucionalizada los pueblos indígenas tendrían decisión en la educación para asegurar que la interculturalidad y el bilingüismo se aplique en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> Los CEPOs como instancia de participación en la formulación de políticas educativas, desde su conformación enfrentaron diversas tensiones, entre las principales se encuentran, limitada autonomía de decisión frente al Ministerio de Educación, falta de recursos financieros y técnicos para implementar proyectos educativos propios, generando una dependencia institucional del Estado y las estructuras del ministerio de educación se mantuvieron verticales y burocráticos. (López, 2005)

A esto se añade que la participación de los sabios indígenas y las comunidades en los procesos educativos comienza a diluirse progresivamente, ya que el Estado centralizó la representación indígena mediante los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), lo que significa que en la práctica la interlocución indígena se concentraron en estructuras dependientes del Ministerio de Educación, en consecuencia, el papel de sabio que en los procesos inicial de implementación de la EIB fue decisiva, perdió presencia dentro de la estructura oficial.

Con el paso del tiempo los movimientos y sus organizaciones sociales representados mediante CEPOs fueron perdiendo protagonismo en la conducción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los esfuerzos realizados durante años se fueron diluyendo bajo el peso de proceso institucionales y normativos, lo que provocó una progresiva desarticulación del control político y pedagógico sobre la EIB. De esta forma, las demandas y propuestas históricas planteadas por los pueblos indígenas, en particular el pueblo guaraní, fueron absorbidas y adaptadas por los gobiernos de turno, y la participación indígena en la toma de decisiones estratégicas se debilitó convirtiéndose en observadores pasivos del proceso educativo.

Con la Reforma Educativa Nº 1565 de 1994 se puso especial énfasis en el uso y enseñanza de las lenguas originarias, estableciendo el castellano como segunda lengua dentro del modelo de Educación

Intercultural Bilingüe (EIB). De igual manera su implementación se restringió principalmente a los pueblos indígenas, reforzando la percepción de que eran ellos quienes debían ser interculturales y bilingües, mientras que en el ámbito urbano la educación continuó siendo monolingüe y monocultural. Este enfoque evidenció una visión asimétrica de la interculturalidad, concebida más como una política dirigida *hacia* los pueblos indígenas que como una política para toda la sociedad (López, 2005; Walsh, 2009).

Como consecuencia, esta interpretación generó resistencias en algunos padres de familia y dirigentes comunitarios, quienes consideraban que el uso y la enseñanza de la lengua guaraní no aportaban beneficios prácticos fuera del ámbito familiar o comunitario. No obstante, en contraposición a estas percepciones, sabios, abuelas y abuelos sostuvieron que el fortalecimiento de la lengua depende, ante todo, del compromiso y la convicción de sus propios hablantes. Según esta visión, son los guaraní-hablantes quienes deben asumir la responsabilidad de aprender, usar y transmitir su idioma a las nuevas generaciones, pues de poco servirían las leyes o normativas si no existe una voluntad colectiva y personal orientada a revitalizar las lenguas y las culturas originarias.

Hacia la creación de universidades propias: II Congreso Nacional de Educación de 2006

El año 2006 en la ciudad de Sucre se realizó el II Congreso Nacional de Educación. En este escenario los pueblos indígenas ratificaron la necesidad de crear universidades indígenas, bajo el fundamento político de que la educación superior debía responder a los proyectos políticos, económicos y social de los pueblos indígenas y contribuir al fortalecimiento de sus identidades culturales, sus territorios y formas propias de enseñar y aprender. Las universidades públicas tradicionales en Bolivia no habían respondido plenamente a los proyectos de vida de los pueblos indígenas. Su modelo institucional y pedagógica, su estructura y contenido curricular han estado orientados hacia paradigmas occidentales monoculturales, que negaba

los saberes, lenguas, las cosmovisiones y sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos indígenas (Huanacuni, 2010). En este marco se consolidan las demandas de creación de las universidades indígenas, entre ellas, la Universidad Indígena Guaraní, como respuesta a las demandas históricas del pueblo guaraní.

La demanda de la creación de las universidades indígenas se sustentó en la Constitución Política del Estado reformada en 1994, que definía el carácter multiétnico y pluricultural del país. Así como en la Ley de Reforma Educativa 1565 de 1994 que incorporó de manera explícita como política la Educación Intercultural Bilingüe. Para los pueblos indígenas esta normativa era suficiente, generando debate sobre la necesidad de interculturalizar la educación superior, fue la base para que el 2008 se creara las tres Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL) mediante el Decreto Supremo Nº 29664 fue una de las demandas emanadas del II Congreso de Educación.

La UNIBOL Guaraní: una construcción desde el pueblo guaraní y pueblos de tierras bajas

En el gobierno de Evo Morales Ayma, el 2 de agosto del año 2008, se promulgó el Decreto Supremo Nº 29664 que estableció la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales y Productivas (UNIBOL) en Bolivia: UNIBOL Quechua "Casimiro Huanca" en Cochabamba, UNIBOL Aimara "Tupak Katari" en La Paz y la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" en Chuquisaca.

La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" está ubicada en el departamento de Chuquisaca, Provincia Luis Calvo, municipio Macharetí, comunidad de Ivo, territorio de resistencia guaraní frente a la opresión del Estado boliviano en el siglo XIX. Su nombre honra a Apiaguaiki Tüpa, líder guaraní que encabezó la resistencia, la defensa del territorio, la lucha por la dignidad, la justicia social y la autodeterminación de los guaraníes.

La ubicación geográfica de la UNIBOL Guaraní constituye un elemento estratégico, ya que se encuentra asentada en el territorio

guaraní, lo que favorece a los estudiantes una vinculación directa e intercambio y aprendizaje con los comunarios, fortaleciendo la identidad y compromiso territorial de los estudiantes. Asimismo, el carácter gratuito y la disponibilidad de un régimen de internado facilita el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, superando las barreras económicas y geográficas que históricamente han limitado su ingreso a las universidades asentadas en las zonas urbanas. Además, en las ciudades, los jóvenes indígenas que logran ingresar enfrentan dificultades para sostener sus estudios debido al elevado costo de vida, lo que conduce a la deserción y exclusión del sistema universitario público y tradicional.

La creación de la UNIBOL Guaraní no fue un hecho aislado, sino la consecuencia de un proceso histórico de movilización guaraní e indígena, de transformaciones políticas en el Estado Plurinacional de Bolivia y de la necesidad de construir una educación propia desde las concepciones y cosmovisiones indígena. Bajo este tenor se constituye en una institución comprometida con el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas de tierras bajas, particularmente del pueblo guaraní. Su misión se orienta a la recuperación, valoración, desarrollo y difusión de los conocimientos y saberes ancestrales, como también promueve el diálogo de saberes entre conocimientos indígenas ancestral y la ciencia contemporánea, en coherencia con los principios del Vivir Bien (Yaiko päve kavi).

De esta manera la universidad se convierte en espacio de formación académica para consolidar la resistencia epistémica y revitalización cultural, donde los conocimientos se articulen con el territorio, la espiritualidad, la vida comunitaria de los pueblos indígenas. Con la articulación se busca promover y garantizar que el proceso de formación profesional no se mantenga aislada de la realidad comunitaria, sino que contribuya al fortalecimiento de la autonomía territorial, la soberanía alimentaria y la consolidación de proyectos de vida de los pueblos, asumiendo el desafío de vincular la formación profesional con las prácticas productivas y sociopolíticas de los territorios indígenas.

Si bien las carreras ofertadas por la UNIBOL Guaraní se orientan principalmente a áreas técnicas y productivas, la institución asumió

el desafío de interculturalizar la formación profesional mediante la incorporación de asignaturas transversales que permitieran la articulación del conocimiento occidental con los saberes y cosmovisiones indígenas. Las asignaturas transversales son: Medio Ambiente, Lengua Originaria, Economía Plural, Organizaciones Sociales y Pueblos de Tierras Bajas, mediante estas materias se generan procesos formativos integrales y procesos de reflexión crítica sobre el territorio, la identidad, la espiritualidad, realidad económica y la autodeterminación de los pueblos indígenas de tierras bajas.

Órgano de gobierno de la UNIBOL: Junta Comunitaria

El Decreto Supremo 29664 de creación de la UNIBOL Guaraní, crea la Junta Comunitaria como órgano de gobierno de la UNIBOL guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" constituyéndose en instancia que garantizaba la participación directa de las organizaciones sociales y educativas de tierras bajas en la gestión institucional y académica de la universidad. Esta Junta Comunitaria estuvo integrada por 34 representantes de las organizaciones mencionadas, junto con cuatro docentes y cuatro estudiantes (un docente y un estudiante por cada carrera), Rector (a) y Vicerrector (a), cuatro directores de carrera y un representante del Ministerio de Educación. Con esta estructura se implementó una gestión con enfoque intercultural y participativo, donde la toma de decisiones se fundamentaba en el consenso y la articulación entre la comunidad universitaria y las estructuras organizativas del pueblo guaraní y pueblos de tierras bajas.

La Junta Comunitaria adquirió un valor político y reivindicativo de gran relevancia, al consolidarse como un espacio legítimo de participación y ejercicio de los derechos políticos, sociales y educativos de los pueblos indígenas en el ámbito de la educación superior. Más allá de velar por la función administrativa, este escenario se convirtió en mecanismo de democratización del poder y del conocimiento, reafirmando el principio de que la gestión educativa intercultural debe responder a las demandas y proyecto de vida de los pueblos indígenas. Asimismo, se consideró la Junta Comunitaria como una

estrategia transformadora frente a modelos tradicionales de gestión institucional vertical, unidireccional y excluyente, promoviendo en su lugar una gestión participativa y horizontal de gobernanza, buscando de esta manera romper con las estructuras jerárquicas heredadas del sistema educativo convencional, impulsando un diálogo intercultural en la toma de decisiones.

Un aspecto fundamental de la gestión intercultural y participativa de la UNIBOL Guaraní, es que la Junta Comunitaria asume un rol activo en la elección de las autoridades jerárquicas, tales como el Rector (a), Vicerrector (a) y los Directores (as) de carrera. Este mecanismo constituye la forma concreta del principio de participación colectiva en la toma de decisiones, reafirmando el carácter democrático e intercultural de la gestión institucional.

Desde su conformación, la Junta Comunitaria participó activamente en la elaboración y validación del currículo, con el propósito de garantizar que la propuesta formativa de la UNIBOL respondiera de manera pertinente a las realidades socioculturales, políticas y económicas de los pueblos indígenas. Este proceso aseguró la incorporación de los conocimientos, los saberes y las demandas de las comunidades en la estructura curricular, contribuyendo así al fortalecimiento de una formación intercultural y contextualizado de la educación superior. De igual forma, seleccionaba estudiantes comprometidos con sus comunidades, para que al culminar sus estudios, regresaran a contribuir al desarrollo de las mismas. Este sentido, realizaba un seguimiento permanente a través de reuniones y conversatorios con los estudiantes, con el fin de garantizar la continuidad y conclusión de sus estudios, evitando así la deserción de los estudiantes.

También la Junta Comunitaria designaba a Sabios Indígenas como docentes de la UNIBOL Guaraní, con el fin de garantizar una formación profesional vinculada a los saberes ancestrales, los territorios y las organizaciones sociales.

En síntesis, la Junta Comunitaria fue concebida como uno de los logros más significativos de las luchas y conquistas políticas de los pueblos indígenas de tierras bajas, al conformar un espacio institucional que materializa su derecho a incidir en la definición de políticas

y propuestas de formación profesional acordes con el modo de vida y las necesidades de sus comunidades indígenas.

Estrategias de la interculturalización implementadas en la UNIBOL Guaraní

Si bien las cuatro carreras que oferta la UNIBOL Guaraní (Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura, y Medicina Veterinaria y Zootecnia) corresponden a áreas de formación técnica, la universidad asumió el desafío de interculturalizar la educación superior mediante la incorporación de materias transversales. Estas asignaturas de Medio Ambiente, Lengua Originaria, Economía Plural y Organizaciones y Pueblos de Tierras Bajas fueron propuestas por las propias organizaciones sociales, bajo el argumento de que los profesionales egresados de la UNIBOL Guaraní deben promover la protección y el cuidado del medio ambiente, del territorio y de todos los seres vivos que lo componen, así como comprender las concepciones indígenas sobre el manejo y la gestión territorial.

Los sabios indígenas fueron los encargados de garantizar los contenidos y el desarrollo de estas materias transversales, asegurando su coherencia con los saberes ancestrales y la cosmovisión del pueblo guaraní y otros pueblos indígenas de tierras bajas. En este sentido se exigió que la UNIBOL Guaraní debe contar con currículo, normativas inspiradas en la visión, principios y valores de los pueblos indígenas.

Con respecto a la investigación, se estableció que las investigaciones deben orientarse a resolver los problemas sociales y económicos del pueblo guaraní y de los pueblos de tierras bajas. Por ello, los estudiantes deben desarrollar sus investigaciones para la tesis en sus comunidades de origen, en coordinación con su comunidad, con el compromiso de devolver para su aplicación práctica mediante la gestión comunitaria. De esta manera, la tesis o las investigaciones no solo deben cumplir una función académica para la titulación, sino que deben convertirse en herramientas efectivas y en un aporte concreto al desarrollo y bienestar comunitario.

Asimismo, se estableció que todos los profesionales egresados debían hablar, leer y escribir su lengua originaria. Para promover el desarrollo de las lenguas indígenas, además de los docentes de las áreas técnicas propias de cada carrera, se incorporaron docentes especializados en lenguas originarias, con el propósito de apoyar a los estudiantes en la recuperación, reaprendizaje y fortalecimiento de sus idiomas. Esto respondió a la realidad de que algunos estudiantes, si bien comprendían su lengua, no la hablaban; mientras que otros la hablaban, pero no sabían leerla ni escribirla. Las estrategias de enseñanza se definieron de acuerdo con los grupos y las necesidades específicas de los y las estudiantes.

Como requisito de titulación, se dispuso que al menos el resumen de las tesis o tesinas esté redactado en lengua originaria, en caso, de que el estudiante tiene dominio de su lengua originaria tiene la oportunidad para presentar o defender su tesis en su idioma. Finalmente, se enfatizó que los estudiantes deben comprender que las lenguas indígenas son portadoras de sistemas de conocimiento y saberes ancestrales, y que, como profesionales, deben convertirse en promotores activos de su preservación y fortalecimiento.

Al inicio, se presentaron diversos desacuerdos y contradicciones entre los docentes y directores de carrera, quienes no comprendían plenamente la importancia de la enseñanza de las lenguas originarias ni del desarrollo de las materias transversales. Argumentaban que estos contenidos no se ajustaban al perfil profesional de las carreras, ya que la formación se orientaba al ámbito de las ingenierías y no a las áreas sociales, educativas, antropológicas o lingüísticas. De igual manera, existía resistencia frente a la contratación de sabios indígenas como docentes, bajo el argumento de que no cumplían con los requisitos formales al no poseer título profesional, y por tanto, su remuneración debía ser inferior.

Ante esta situación, se implementaron de manera permanente talleres de capacitación dirigidos a docentes, autoridades, estudiantes y personal administrativo, con el propósito de fortalecer la comprensión sobre el carácter intercultural y alternativo de la UNIBOL Guaraní. Se promovió así la reflexión de que sus principios, misión, visión y obje-

tivos institucionales deben responder a las demandas y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Gracias a este proceso, se logró sensibilizar a varios funcionarios, quienes comprendieron que, independientemente de la carrera que se estudie, es fundamental conocer y valorar la realidad, cultura y formas de vida de los pueblos indígenas.

De hecho, la Junta Comunitaria se constituyó en un eje fundamental del proceso de interculturalización de la educación superior, al incorporar por primera vez la participación directa de representantes de las organizaciones sociales y de los pueblos indígenas en la toma de decisiones académicas, institucionales y administrativas de la UNIBOL Guaraní. Este órgano participaba activamente en la elección de autoridades, así como en la elaboración, revisión y aprobación del currículo, del estatuto y de los reglamentos de funcionamiento de la universidad. Además, tenía la atribución de aprobar el presupuesto y solicitar informes sobre su ejecución.

En su momento, la Junta Comunitaria se consolidó como un referente regional y una experiencia única de gestión compartida entre el Estado y los pueblos indígenas. Sin embargo, con el tiempo, tanto algunos funcionarios de la UNIBOL Guaraní como del Ministerio de Educación comenzaron a percibirla como un obstáculo, al considerar que sus dirigentes eran "problemáticos" y que no comprendían la dinámica académica e institucional de la universidad.

Finalmente, esta percepción negativa influyó en su disolución, la cual se formalizó con la modificación del Decreto Supremo N.º 3079, que eliminó oficialmente la figura de la Junta Comunitaria del marco institucional de la UNIBOL Guaraní.

Desafíos de los pueblos indígenas en la interculturalización de la educación superior

Los pueblos indígenas concibieron la UNIBOL Guaraní como un espacio propio, fértil para construir, poner en práctica e impulsar la interculturalidad. Con gran expectativa y confianza, consideraban que la universidad era fruto de sus luchas, refiriéndose a ella constantemente como "nuestra universidad". Sin embargo, la realidad ins-

titucional era distinta: la UNIBOL se creó dentro de la estructura del Ministerio de Educación, donde la administración y la gestión están sujetas a normas de funcionamiento que no se corresponden con las formas de organización, consenso y toma de decisiones de los pueblos indígenas. La universidad fue entonces insertada en esta estructura, terminando por responder fundamentalmente a la jerarquía ministerial. Esta tensión entre expectativas y estructura condujo a la pérdida de participación efectiva de los representantes sociales e indígenas y de los sabios indígenas, quienes desempeñaban un rol clave como enlace entre la universidad y las comunidades, afectando también el fortalecimiento de los saberes ancestrales y de las lenguas originarias en los procesos de la formación profesional.

Con el Decreto Supremo Nº 3079 se formalizó la eliminación de la Junta Comunitaria como órgano de gobierno de la UNIBOL Guaraní, dejando fuera su participación y capacidad de decisión en los espacios académicos e institucionales de la universidad, así la toma de decisiones recae solo en los funcionarios de la universidad y del Ministerio de Educación. Asimismo, se suprime la figura de los docentes sabios, lo que implica que, a pesar de sus amplios conocimientos y saberes, pierden la posibilidad de compartirlos de manera formal en la UNIBOL. Esta decisión debilita el proceso de la interculturalización a través de los procesos de fortalecimiento de los saberes tradicionales desarrollo de las lenguas originarias. En consecuencia, la UNIBOL Guaraní deja de ser un espacio propio de los pueblos indígenas y se convierte en una institución más alineada con estructuras rígidas y jerárquicas que no toma en cuenta las riquezas organizativas y culturales de sus comunidades, siendo que se definió como universidad comprometida con el fortalecimiento de la identidad cultural y la recuperación, valoración, desarrollo y difusión de saberes ancestrales mediante un proceso de formación y las demandas sociales, políticas y económicas de los pueblos indígenas.

Uno de los desafíos de las organizaciones sociales e indígenas es comprender y estar convencido de que son actores políticos activos que han aportado mucho en la transformación del Estado con carácter Plurinacional, y todos los logros conseguidos en cuanto a sus reivindi-

caciones en el marco de la educación intercultural, reconocimiento de sus derechos colectivos territoriales, es producto de sus esfuerzos. Este esfuerzo por contar con educación que articula los saberes ancestrales guaraní y de los pueblos de tierras bajas mediante la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades se concretiza con la creación de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*", no tiene que ver con la generosidad o benevolencia del gobierno de turno, que en muchos casos por falta de valoración y reconocimiento de los esfuerzos propios por los logros conseguidos, se le atribuyen los logros a los gobiernos de turno, cuando es su responsabilidad dar respuestas a las demandas sociales, en este caso, a las demandas de los pueblos indígenas que por mucho tiempo vienen reivindicando sus derechos.

Uno de los principales desafíos que enfrentan las organizaciones sociales e indígenas radica en comprender y asumir plenamente su condición de actores políticos activos, cuya participación ha sido determinante en el proceso de transformación del Estado hacia un modelo Plurinacional. Los avances obtenidos en reivindicaciones, particularmente en el ámbito de la educación intercultural y el respeto y reconocimiento de los derechos colectivos y territoriales, constituyen el resultado de sus propias luchas y esfuerzos organizativos.

De la misma forma, la búsqueda de una educación que articule los saberes ancestrales guaraníes y de los pueblos de tierras bajas, orientada a la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible de sus comunidades, se materializa en la creación de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" (UNIBOL). Este logro no puede atribuirse a la generosidad o benevolencia de los gobiernos de turno, puesto que la satisfacción de las demandas sociales constituye una obligación del Estado. Sin embargo, la falta de reconocimiento y valoración de los esfuerzos colectivos y propio suele conducir a que dichos avances sean adjudicados a las administraciones gubernamentales, desconociendo que son fruto del accionar persistente de los pueblos indígenas, quienes históricamente han sostenido la defensa y reivindicación de sus derechos.

Para recuperar y consolidar los espacios conquistados en el ámbito de la educación superior, orientados a la interculturalización y a la atención de las demandas de los pueblos indígenas, resulta imprescindible promover la articulación y el fortalecimiento de las estructuras organizativas desde las bases, es decir, desde las propias comunidades. En la actualidad, se evidencia un notable debilitamiento de las organizaciones sociales e indígenas, situación que en algunos contextos regionales se manifiesta en la existencia de organizaciones paralelas que generan confusión, pérdida de credibilidad y desconfianza tanto entre sus bases como frente a la sociedad en general.

Estas debilidades armónicas internas han derivado en una representación fragmentada y, en muchos casos, en una orientación política más vinculada a intereses partidarios que a las verdaderas necesidades de las comunidades. Este alejamiento de los principios, valores y proyectos de vida del pueblo guaraní y de otros pueblos indígenas refleja una preocupante desarticulación de sus estructuras orgánicas. Actualmente, parece primar la competencia por mantener una mejor relación con el gobierno de turno, en lugar de priorizar la unidad y el fortalecimiento comunitario.

En algún momento, las propias organizaciones sociales atribuyeron la creación de las Universidades Indígenas al gobierno de turno, desconociendo y subvalorando que fueron ellas mismas quienes promovieron, desde mucho tiempo atrás, la creación de dichas universidades. Esta percepción sesgada probablemente les impidió defender los avances alcanzados en cuanto a su participación y toma de decisiones sobre el funcionamiento de la UNIBOL. Además, se tuvo la idea de que, al estar gobernando "nuestros hermanos", no existía motivo para reclamar. De esta manera, las decisiones relacionadas con las universidades quedaron en manos de los funcionarios del gobierno, quienes en muchos casos desconocen la realidad, las necesidades y las demandas de los pueblos indígenas, así como el perfil de autoridades y docentes requerido para implementar adecuadamente el currículo. Queda el desafío de que las organizaciones se articulen y retomen la ruta inicial trazada para la concreción de la interculturalidad en la educación superior, de lo contrario, los espacios alcanzados con tanto esfuerzo

a lo largo del tiempo corren el riesgo de perderse progresivamente, debilitando los avances logrados en materia de interculturalización de la educación superior y autonomía organizativa.

De modo habitual, en los discursos de las autoridades de la UNIBOL Guaraní se ha afirmado que en esta institución se desarrolla el modelo sociocomunitario productivo. Dicho modelo se expresa principalmente en los módulos productivos implementados en cada carrera, cuyos resultados se exhiben en ferias pedagógicas y gastronómicas. No obstante, este enfoque ha relegado el componente de la interculturalidad, limitando su desarrollo y aplicación efectiva dentro del proceso educativo.

En consecuencia, puede sostenerse que no se ha logrado trascender del plano discursivo al práctico en lo que respecta a la interculturalidad. Un ejemplo de ello, como una de las estrategias de interculturación se estableció la enseñanza de las lenguas originarias a nivel oral y escrito. Sin embargo, la mayoría de las autoridades jerárquicas no emplean lenguas originarias ni en sus discursos formales ni en sus actividades cotidianas; algunas no son hablantes, mientras que otras apenas las comprenden o simplemente no usan su idioma. Esta situación evidencia que la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas originarias permanecen únicamente en el nivel retórico, sin materializarse en acciones concretas.

A esta problemática se suma la falta de seguimiento por parte de las organizaciones, las cuales ya no ejercen un rol activo en la elección de autoridades. En muchos casos, las designaciones responden a avales políticos y no a procesos comunitarios, lo que genera una gestión orientada a intereses partidarios antes que a los principios del pueblo guaraní. Como resultado, las aspiraciones de alcanzar el *viakatu* (la vida plena) mediante la educación se ven obstaculizadas y distantes de concretarse.

Es importante resaltar que el planteamiento de la interculturalidad desde el pueblo guaraní y de los pueblos indígenas de tierras bajas, posee un profundo contenido histórico y político. Su finalidad es superar los sistemas de dominación colonial y consolidar el ejercicio efectivo de los derechos colectivos e individuales. En este sentido, la

educación superior con enfoque intercultural no debe limitarse a un discurso institucional, sino convertirse en una práctica transformadora que permita avanzar hacia una sociedad verdaderamente plural, inclusiva y descolonizadora.

Conclusión

El pueblo guaraní, junto con las organizaciones indígenas, después de haber atravesado diversas experiencias educativas y en el marco de las normativas nacionales e internacionales, exigió al gobierno de turno la creación de universidades con una visión propia, pertinente a sus realidades socioculturales, y orientadas a contribuir a la interculturalización de la sociedad mediante una formación universitaria con enfoque intercultural.

El papel desempeñado por las organizaciones sociales e indígenas se consolidó como un antecedente fundamental para la creación de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "*Apiaguaiki Tüpa*". Dicha institución fue concebida con el propósito de garantizar que el proceso formativo se articulara con los territorios, así como con las demandas sociales, políticas y económicas de los pueblos indígenas. Al mismo tiempo, se buscó que se convirtiera en un referente nacional en la provisión de una educación superior indígena, comprometida con el desarrollo integral y la reafirmación cultural de sus pueblos.

El pueblo guaraní y los pueblos de tierras bajas consideraron que sus aspiraciones podían concretarse a través de la universidad indígena. Por ello, en los inicios, invirtieron un gran esfuerzo en la construcción del currículo, la elección de autoridades, la elaboración del estatuto y los reglamentos de funcionamiento de la UNIBOL. Asimismo, lucharon por lograr una participación efectiva y dinámica en su estructura de gobierno, lo que permitió constituir la Junta Comunitaria como un espacio propicio para la toma de decisiones y para garantizar que las proyecciones políticas se materializaran mediante la formación profesional.

Sin embargo, no previeron que, posteriormente, todas sus aspiraciones se truncarían con la eliminación de la Junta Comunitaria, decisión tomada sin consulta ni explicación alguna por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación. Lo más preocupante es que tampoco hubo reacciones significativas para exigir su restitución. Esto plantea la duda de si realmente se comprendió que dichas decisiones ponían en riesgo los avances alcanzados con tanto esfuerzo, o si, más bien, no se comprendieron plenamente los objetivos institucionales con los cuales fue creada la UNIBOL. También podría relacionarse con un proceso de debilitamiento interno de las organizaciones indígenas.

En definitiva, el pueblo guaraní y pueblos de tierras bajas perdieron el espacio que habían conquistado y pasaron a convertirse en observadores externos. Su participación se limita, en la actualidad, a intervenir únicamente cuando surgen problemas administrativos o conflictos que los funcionarios no pueden resolver. En esos casos, principalmente los estudiantes recurren a sus dirigentes para solicitar apoyo en la búsqueda de soluciones.

Los funcionarios del gobierno no han logrado comprender ni aceptar que las organizaciones sociales e indígenas han sido, y continúan siendo, actores fundamentales en la construcción del Estado Plurinacional. Su capacidad de organización, resistencia y propuesta ha posibilitado no solo la conquista de derechos colectivos, sino también la creación de espacios institucionales orientados a una educación intercultural, pertinente y comprometida con las realidades de los pueblos.

Sin embargo, los derechos conquistados en el ámbito de la educación superior no han sido plenamente reconocidos ni respetados. Las organizaciones indígenas han quedado excluidas de la vida institucional de la UNIBOL, lo que genera la interrogante de si las autoridades gubernamentales realmente confían en su capacidad de gestión institucional y académica. En lugar de fortalecer su participación, estas organizaciones fueron rápidamente apartadas del proceso educativo y administrativo, debilitando así uno de los pilares esenciales para el cumplimiento del proyecto intercultural y descolonizador que dio origen a la universidad.

Queda como desafío que el pueblo guaraní, junto con los pueblos de tierras bajas, logren articularse y promover procesos de reflexión sobre el futuro de la vida institucional de la UNIBOL. Es necesario que definan rutas claras hacia un proceso de reapropiación que permita cumplir los objetivos para los cuales fue creada: responder al proyecto de vida de los pueblos mediante la formación de profesionales interculturales comprometidos con sus territorios, culturas y organizaciones sociales. Esto será posible únicamente si aún se mantienen vivas las expectativas en la UNIBOL como una herramienta para la concreción de sus proyecciones políticas y el fortalecimiento de su horizonte de vida plena

Referencias bibliográficas

Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores* (Vol. 1). CIPCA, UNICEF.

Bedoya, P. M. (2019). Territorio y dignidad: La primera marcha indígena por derechos. *Journal de Comunicación Social, 8*(8), 35-68. https://doi.org/10.35319/jcomsoc.201981184

Bolivia. Presidencia de la República. (2017, 8 de febrero). *Decreto Supremo N.º 3079, que modifica parcialmente el Decreto Supremo N.º 29664, de 2 de agosto de 2008, que crea las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas-UNIBOL*. Gaceta Oficial N.º 3110.

Bolivia. Presidencia de la República. (2008, 2 de agosto). *Decreto Supremo N.º 29664, que crea las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas- UNIBOL* (Gaceta Oficial N.º 3110).

Huanacuni Mamani, F. (2010). *Vivir bien / Buen vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

López, L. E. (2006). *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*. Plural Editores.

López, L. E. (2005). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*. UNESCO.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.11

Interculturalizar la ciencia, la co-investigación comunitaria en la gobernanza del agua desde la cosmovisión andina

Charles Cachipuendo
Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador
ccachipuendo@ups.edu.ec

Sergio Pilataxi
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador
zherehio@hotmail.ec

Introducción

La gobernanza del agua se ha convertido en uno de los desafíos más urgentes del siglo XXI, tanto por las múltiples crisis ambientales asociadas —como la escasez, contaminación, sobreexplotación y acaparamiento— como por las tensiones socioculturales que emergen en torno al acceso, uso y gestión de este elemento vital. En este contexto, los modelos tradicionales de gestión, basados en enfoques tecnocráticos, centralistas y economicistas, han demostrado importantes limitaciones. Dominados por una lógica occidental y neoliberal, estos enfoques han tendido a marginar los saberes comunitarios, invisibilizando los sistemas de gestión ancestrales construidos por los pueblos indígenas (Shiva, 2005; Boelens *et al.,* 2015). Esta exclusión epistémica no solo reproduce desigualdades históricas, sino que empobrece las posibilidades de construir modelos de sostenibilidad hídrica más justos, relacionales y adaptados a los territorios.

En los Andes ecuatorianos, esta tensión se manifiesta en la coexistencia de dos racionalidades divergentes: por un lado, el enfoque estatal que concibe el agua como un recurso sujeto a planificación e infraestructura; y por otro, las cosmovisiones ancestrales que la

comprenden como un ser vivo con agencia espiritual, integrada a una red de relaciones de reciprocidad, equilibrio y vida (Altmann, 2020; Gudynas, 2011). Aunque la Constitución del Ecuador reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos desde 2008, persiste una profunda brecha entre ese marco normativo y la práctica institucional que continúa desestimando los saberes indígenas como fuentes ilegítimas para la planificación hídrica.

Esta exclusión también se expresa en la forma en que se produce conocimiento sobre el agua. Las comunidades indígenas han sido históricamente tratadas como fuentes de datos o casos de estudio, sin participación real en los procesos de formulación teórica, metodológica o interpretativa. Ello reproduce un extractivismo académico que fragmenta o instrumentaliza sus conocimientos, sin reconocer su legitimidad epistémica ni su potencial transformador (Walsh, 2022). En este escenario, resulta urgente promover investigaciones que se construyan con las comunidades, no solo para ellas, articulando los conocimientos ancestrales con los académicos desde condiciones de equidad epistémica y política.

El presente estudio se enmarca en esa apuesta y propone el diseño de un modelo de gestión comunitaria del agua en el territorio del pueblo Kayambi, en los Andes del Ecuador, mediante una metodología de co-investigación. Este modelo reconoce a la Chakana como símbolo de ordenamiento territorial y cósmico, y se sustenta en los principios del Buen Vivir, la minka (trabajo comunitario), la relacionalidad, ciclicidad y la espiritualidad, como ejes fundamentales de la vida dinámica en comunidad y de la gestión hídrica.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción participativa (IAP) y de teoría de la acción liberadora (Freire, 1970), que orientaron tanto la relación entre actores como las estrategias de generación de conocimiento. La investigación se estructuró en cuatro fases interdependientes: (1) diagnóstico participativo del sistema de gestión del agua en las comunidades Kayambi; (2) diseño colaborativo del modelo con actores comunitarios; (3) validación en asambleas y espacios organizativos; y (4) sistematización de resultados. Las técnicas de investigación utiliza-

das incluyeron observación participante, talleres de diálogo de saberes, entrevistas semiestructuradas a líderes comunitarios y autoridades del agua, mapeos colectivos y análisis documental.

La co-investigación se configuró como un proceso político y epistémico, orientado a fortalecer la autonomía comunitaria y a consolidar la soberanía epistémica del pueblo Kayambi. El modelo resultante se organiza en torno a cuatro dimensiones clave —familia, comunidad, chakra y geobiodiversidad— que integran una comprensión territorial, espiritual y organizativa del agua. Esta propuesta busca contribuir a una gobernanza hídrica más inclusiva, situada y sustentable, que reconozca la pluralidad de saberes y territorios con normas propias en contextos plurinacionales.

Marco teórico

La construcción de un modelo de gobernanza comunitaria del agua basado en la co-investigación exige una base teórica que articule dimensiones epistemológicas, políticas y metodológicas. Este apartado desarrolla cuatro conceptos clave: plurinacionalidad, interculturalidad crítica, autonomía indígena y acción liberadora, que no solo sustentan el enfoque del estudio, sino que guían el proceso investigativo en sí mismo.

Plurinacionalidad: reconfiguración del Estado y legitimidad múltiple

El reconocimiento constitucional de Ecuador como Estado plurinacional (Constitución de la República del Ecuador, 2008) supuso una ruptura discursiva con el modelo monocultural del Estado-nación moderno. La plurinacionalidad reconoce la existencia de múltiples pueblos y naciones con derecho a la autodeterminación, sus propias formas de organización, justicia y relación con la naturaleza (Walsh, 2009; Boelens, 2015). No obstante, en la práctica, este principio ha sido débilmente implementado, pues la institucionalidad estatal sigue operando bajo lógicas centralizadas y eurocéntricas (Santos, 2010; Requelme *et al.,* 2024).

En este contexto, la co-investigación comunitaria emerge como una herramienta para hacer operativa la plurinacionalidad, al permitir que las formas indígenas de gestión del agua sean reconocidas, documentadas y sistematizadas como aportes válidos para la política pública (Altmann, 2020; Cachipuendo y Pilataxi, 2025). Este enfoque implica abrir la ciencia a múltiples racionalidades, integrando principios del Buen Vivir (Sumak Kawsay), la Chakana y el trabajo comunitario (minka) como bases epistemológicas y organizativas de una gobernanza verdaderamente intercultural (Acosta, 2012; Estermann, 2006).

Interculturalidad crítica: del diálogo a la transformación

La interculturalidad ha sido ampliamente utilizada en los discursos institucionales latinoamericanos, aunque muchas veces reducida a una noción funcional de inclusión subordinada de los pueblos indígenas (Walsh, 2009). En contraste, la interculturalidad crítica plantea un horizonte político, epistémico y ético de transformación que cuestiona las estructuras de dominación y las jerarquías del saber (Walsh, 2010; Santos, 2010). Supone, por tanto, no solo el reconocimiento de la diversidad cultural, sino una reconfiguración profunda de las relaciones de poder y del conocimiento.

Desde este enfoque, el diálogo de saberes (De Sousa Santos, 2018) se entiende como una praxis transformadora que reconoce a los conocimientos indígenas como sistemas epistémicos legítimos. La co-investigación se convierte así en un espacio de convergencia entre epistemologías, donde los pueblos indígenas dejan de ser objetos de estudio para convertirse en sujetos productores de teoría desde su práctica comunitaria (Cachipuendo y Pilataxi, 2025; Gudynas, 2011).

Autonomía indígena: gestión territorial y espiritual del agua

La autonomía es un principio central de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, reconocido internacionalmente en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) y en el Convenio 169 de la OIT (1989). Esta autonomía se expresa en la capacidad de autogobernarse, definir prio-

ridades de desarrollo y gestionar el territorio desde la espiritualidad, la ecología y la organización comunitaria (Requelme *et al.,* 2024).

En los Andes, el agua es concebida no como un recurso utilitario, sino como un ser viviente y relacional, parte integral de la red de la vida (Cachipuendo y Pilataxi, 2025; Estermann, 2006). La gobernanza autónoma del agua implica reconocer sus tiempos, recorridos y significados sagrados, así como fortalecer las formas comunitarias de distribución y cuidado bajo normas que autorregulan su gestión y manejo. Incorporar esta visión en un modelo de gobernanza hídrica supone repensar las técnicas y tecnologías desde la cosmovisión, y el desarrollo desde los principios del Buen Vivir (Acosta, 2012; Boelens *et al.,* 2017).

Teoría de la acción liberadora: investigación como praxis colectiva

La teoría de la acción liberadora, propuesta por Paulo Freire (1970), constituye un pilar teórico fundamental para comprender la co-investigación como praxis política y pedagógica. Freire sostiene que el conocimiento no puede imponerse verticalmente desde el investigador hacia el "objeto" de estudio, sino construirse de manera horizontal a través de procesos dialógicos, reflexivos y emancipadores. Investigar, en este sentido, es también transformar la realidad mediante la conciencia crítica y la acción colectiva (Freire, 1970; Herrán, 2015).

Aplicada a la gestión del agua, esta perspectiva implica que la investigación debe integrarse a una praxis comunitaria orientada a fortalecer la autonomía, revalorizar los saberes locales y promover procesos de concientización crítica (Boelens, 2015; Cachipuendo y Pilataxi, 2025). En este estudio, las comunidades no solo colaboran, sino que co-investigan, asumiendo roles activos en el diseño, análisis y aplicación del conocimiento. La acción liberadora se concreta mediante metodologías participativas que fomentan el pensamiento colectivo, la toma de decisiones compartida y la transformación de estructuras desiguales en el acceso y control del agua. Así, la co-investigación se consolida como una forma de producción de conocimiento éticamente comprometida, sustentada en la corresponsabilidad y la justicia epistémica (Santos, 2010; Walsh, 2009).

Teorías de la co-investigación: horizontes metodológicos y epistémicos

La co-investigación emerge como una propuesta epistemológica y metodológica que rompe con la lógica vertical de la investigación tradicional, superando la separación entre quien investiga y quien es investigado. En lugar de tratar a las comunidades como fuentes de datos, este enfoque las reconoce como sujetos colectivos dinámicos con capacidad epistémica plena, que participan en la definición, desarrollo y uso del conocimiento (Smith, 2021; Cadenas y Sánchez, 2021). Inspirada en la tradición de la investigación-acción participativa, la co-investigación incorpora principios contemporáneos como el diálogo de saberes, la justicia epistémica y el compromiso político transformador (Walsh, 2022; De Sousa Santos, 2018).

Desde lo epistémico, se fundamenta en el pluralismo de saberes, reconociendo que múltiples formas de conocimiento —ancestrales, comunitarias, espirituales— son legítimas y necesarias para enfrentar desafíos sociales y ambientales complejos. Frente al extractivismo académico, que toma sin devolver ni transformar, la co-investigación promueve la redistribución del poder epistémico, valorizando los saberes situados y producidos desde el territorio (Walsh, 2022; Schöneberg, 2023).

En lo metodológico, no se limita a incluir técnicas participativas dentro de marcos predefinidos, sino que reconfigura todo el proceso investigativo como praxis colectiva, desde la formulación hasta la acción. Esto implica una relación horizontal entre universidad y comunidad, donde el conocimiento se construye desde la experiencia compartida, la reflexión crítica y las necesidades locales (Loewenson *et al.,* 2021; Barandiaran *et al.,* 2020). La co-investigación produce no solo resultados académicos, sino procesos de re-aprendizaje, fortalecimiento organizativo y transformación comunitaria.

En su dimensión política, este enfoque apunta a la descolonización activa del conocimiento, desafiando las jerarquías epistémicas y reconociendo el derecho de los pueblos a pensar, investigar y actuar desde sus propias cosmovisiones (Rappaport, 2020; Escobar, 2020). En el caso del pueblo Kayambi, la co-investigación se expresa como

un acto de soberanía epistémica, que articula conocimiento, territorio y autonomía. Así, investigar deja de ser un ejercicio académico para convertirse en una herramienta colectiva de resistencia, acción y futuro.

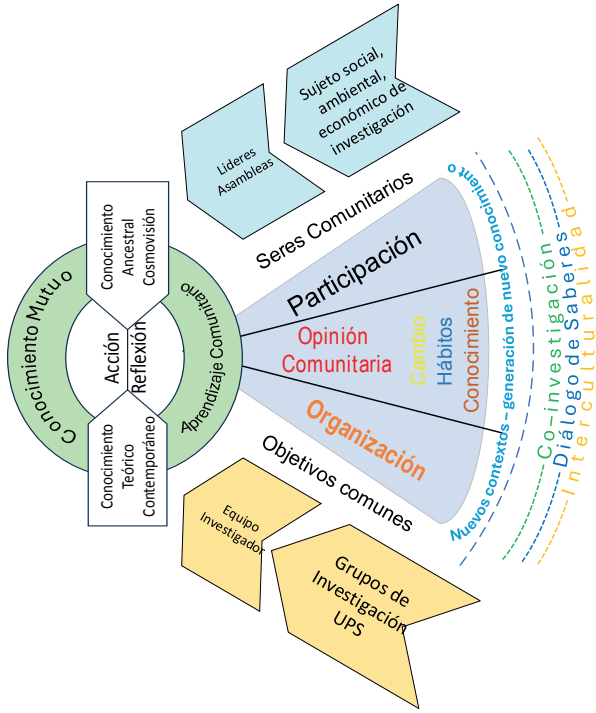
Resultados

El estudio en comunidades del pueblo Kayambi evidencia el tránsito de una producción de conocimiento "para" la gente hacia una construcción "con" la gente, mediante un enfoque de co-investigación basado en el diálogo de saberes. Este proceso reconoce a las comunidades como co-investigadoras activas, superando el extractivismo epistemológico que históricamente las trató como objetos de estudio. Sustentado en la investigación-acción participativa y la acción liberadora, el enfoque permite articular conocimientos ancestrales y académicos, generando modelos de gobernanza hídrica intercultural, situados y emancipadores, orientados al Buen Vivir y la autodeterminación territorial, es decir, la materialización de la plurinacionalidad.

De construcción del conocimiento para la gente a construcción con la gente

Uno de los principales resultados del presente estudio es la transformación del paradigma de generación de conocimiento en contextos comunitarios, transitando de una lógica de producción científica unidireccional —dirigida para la comunidad— a un modelo de co-construcción colectiva del saber con la comunidad (Cachipuendo y Pilataxi, 2025). Esta transición se expresa no solo en la metodología aplicada, sino también en la configuración relacional de los actores involucrados, sus roles y los marcos epistemológicos que orientan el proceso investigativo, en coherencia con la teoría de la acción liberadora de Freire (1970), que concibe la investigación como praxis transformadora y emancipadora (figura 1).

Figura 1
Proceso de co-construcción del conocimiento en la co-investigación comunitaria: de la participación a la interculturalidad



La figura construida como parte de la sistematización del proceso de co-investigación sintetiza este giro epistémico. En ella se representan dos núcleos conceptuales interconectados: el conocimiento mutuo y el aprendizaje comunitario, que articulan de manera circular los saberes ancestrales, teóricos y contemporáneos (Walsh, 2009; Cachipuendo y Pilataxi, 2025). Esta integración plantea un enfoque dialógico que reconoce a los conocimientos indígenas no como objetos de validación externa, sino como sistemas epistemológicos legítimos, capaces de generar teoría desde la práctica territorial (Smith, 2021; Boelens, 2015).

El eje central del modelo lo constituyen los procesos de participación directa y organización comunitaria, considerados fundamentales para la construcción conjunta del conocimiento (Altmann, 2020; Requelme *et al.,* 2024). La participación no se limita a la consulta o recolección de información, sino que se traduce en la incorporación activa de la opinión comunitaria en todas las fases del proceso investigativo. Esta participación conlleva pasar procesos de disensos para lograr acuerdos hacia transformaciones reales en los hábitos, saberes y formas de comprender el territorio, el agua y la vida, evidenciando un cambio estructural en la relación entre ciencia y comunidad (Gudynas, 2011; Cachipuendo, 2021).

Por su parte, la organización comunitaria permite sostener esta participación mediante estructuras sociales como las asambleas, juntas de agua y sistemas de riego comunitario, que operan como espacios deliberativos y normativos desde los cuales se toman decisiones, se generan políticas y se articulan alianzas estratégicas (Ulloa y Ribadeneira, 2017). De esta manera, la comunidad deja de ser concebida como un "objeto de estudio" para convertirse en un sujeto social, ambiental y económico de la investigación, con capacidad plena de agencia y producción de sentido (Perugachi y Cachipuendo, 2020).

El proceso descrito está enmarcado por tres principios orientadores representados gráficamente en la figura 1: la co-investigación, la interculturalidad crítica y la justicia epistémica. La co-investigación se consolida como estrategia metodológica que permite la construcción cíclica del conocimiento (Freire, 1970; Herrán, 2015); la interculturalidad crítica actúa como marco político y ético que cuestiona la hegemonía epistémica occidental (Walsh, 2009); y la justicia epistémica se proyecta como horizonte transformador, en tanto permite reparar históricas asimetrías en la validación de saberes (Santos, 2010; Cachipuendo y Pilataxi, 2025).

Se evidencia, por tanto, que la construcción con la gente no solo implica una metodología participativa, sino una transformación profunda de las relaciones de poder y de los sentidos del conocimiento. En este proceso, los grupos académicos —como los equipos de investigación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS)— dejan

de ocupar el lugar central para compartir agencia con los líderes comunitarios y los saberes territoriales (Cachipuendo y Pilataxi, 2025). Este resultado reafirma la validez de una ciencia situada, intercultural y co-creada, capaz de responder a los desafíos de la gobernanza del agua desde una perspectiva del Buen Vivir y la soberanía epistémica (Acosta, 2012; Boelens *et al.,* 2017).

Modelo de gestión del agua desde la cosmovisión andina una práctica de autodeterminación epistémica

En el contexto de los territorios andinos, la gestión del agua constituye no solo una necesidad técnica y ambiental, sino también un acto de afirmación cultural, epistémica y política. Durante décadas, los modelos hegemónicos de gestión hídrica —inspirados en lógicas tecnocráticas y neoliberales— han invisibilizado los saberes indígenas y las formas propias de relacionamiento con el agua (Boelens *et al.,* 2017; Shiva, 2005). En respuesta, han emergido propuestas desde los pueblos originarios que, más allá de resistir, buscan reconfigurar la gobernanza hídrica desde sus propias cosmovisiones, prácticas y formas de conocimiento a partir de la noción de territorios comunitarios.

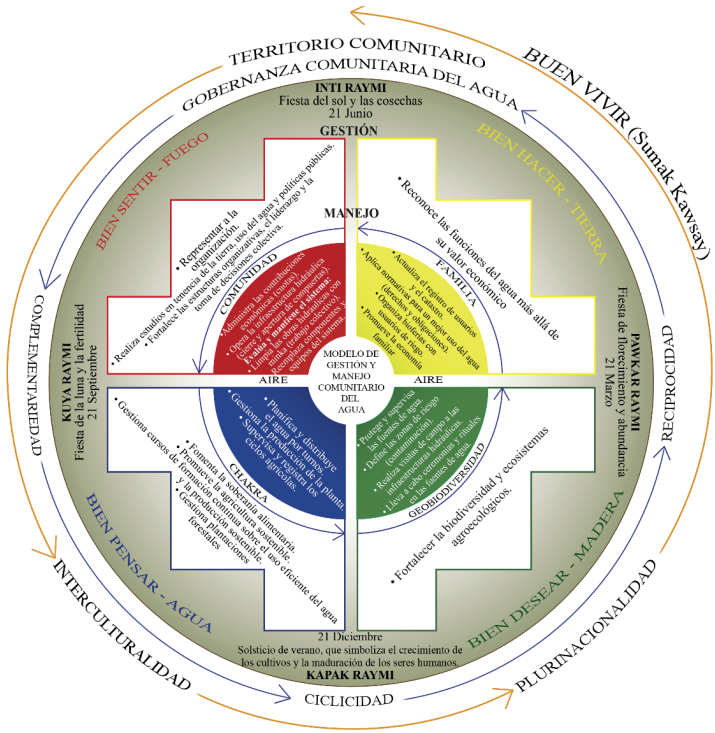
El artículo de Cachipuendo y Pilataxi (2025) constituye una de estas apuestas. A través de un proceso de co-investigación con comunidades del pueblo Kayambi, se plantea un modelo de gestión del agua fundamentado en la cosmovisión andina y el paradigma del Buen Vivir. Este modelo representa no solo una alternativa técnica de gestión territorial, sino una práctica de autodeterminación epistémica, en tanto articula conocimientos ancestrales, organización comunitaria y planificación contemporánea desde una lógica intercultural y descolonizadora. La chakana, símbolo ancestral de orden cósmico, estructura el modelo en cuatro dimensiones: familia, comunidad, chakra y geobiodiversidad, integrando así lo espiritual, lo ecológico y lo productivo como ejes inseparables de la gestión del agua (Pueblo Kayambi, 2021; Estermann, 2006).

Desde este enfoque, el agua es concebida no como un recurso, sino como un ser vivo relacional, cuya crianza sabia garantiza la conti-

nuidad de la vida, el equilibrio ecológico y la reproducción cultural. Tal perspectiva trasciende las nociones funcionales de sostenibilidad para proponer una ética relacional y de reciprocidad con la Pachamama, en la que la gestión del agua está intrínsecamente vinculada a los ciclos agroespirituales, los derechos de la naturaleza y la soberanía territorial (figura 2). Así, el modelo Kayambi no solo fortalece las capacidades locales, sino que restituye el lugar del saber de los pueblos indígenas como fundamento legítimo de políticas públicas, reafirmando el derecho a pensar, gestionar y habitar el territorio desde paradigmas propios (Walsh, 2009; Requelme *et al.*, 2024).

Figura 2

Modelo de gestión y manejo comunitario del agua



La propuesta permite visualizar un modelo comunitario de gestión y manejo del agua fundamentado en la cosmovisión andina y el paradigma del Buen Vivir, entendido como una forma de gobernanza comunitaria del agua que forma parte de un proceso de autodeterminación territorial en un Estado plurinacional. Este modelo se estructura a partir de las dimensiones simbólicas de la chakana: la familia, la comunidad, la chakra y la geobiodiversidad. Considerando el pensamiento circular, estos resultados constituyen la base para el diseño de un modelo integral que articula aspectos normativos, organizativos, productivos, naturales y espirituales, con proyección hacia otras realidades comunitarias que comparten contextos similares de gestión territorial y defensa del agua como elemento común.

Una de las particularidades centrales del modelo es la incorporación de la cosmovisión andina mediante las dimensiones de la chakana, símbolo ancestral que organiza el mundo en niveles interrelacionados (Pino, 2012). Cada una de sus dimensiones se asocia a un principio vital, un color, un elemento natural (Estermann, 2006; Pueblo Kayambi, 2021) y funciones específicas dentro del sistema de gestión y manejo comunitario del agua:

- En la familia, predomina el principio del bien hacer, representado por el color amarillo y el elemento tierra. Desde esta perspectiva, la familia no se concibe de forma individual aislada, sino como parte constitutiva de una comunidad. Las relaciones familiares están marcadas por el cuidado mutuo, la transmisión de saberes y el trabajo colaborativo, en constante diálogo con el entorno natural y social.
- En la comunidad, se manifiesta el principio del bien sentir, vinculado al color rojo y al elemento fuego. La comunidad representa el espacio de autodeterminación comunitaria, donde se ejercen prácticas como la minka (trabajo comunitario), las asambleas de usuarios y otros mecanismos de participación. Estas instancias permiten definir objetivos comunes y sostener la gobernanza territorial del agua desde una perspectiva holística, inclusiva y solidaria.

- En la chakra, se expresa el principio del bien pensar, asociado al color azul y al elemento agua. La chakra es un espacio de producción agropecuaria, espiritual y pedagógico. Allí convergen la siembra y el riego con rituales y aprendizajes intergeneracionales, lo que la convierte en un eje articulador entre la gestión del agua, la soberanía alimentaria y la continuidad de la identidad cultural.
- En la geobiodiversidad, se manifiesta el principio del bien desear, representado por el color verde y el elemento madera. Esta dimensión se refiere al territorio en su conjunto, donde conviven seres bióticos y abióticos. En este nivel, el agua es comprendida como vida que genera vida, lo que implica una relación de interdependencia y respeto hacia los ecosistemas, los ciclos naturales y todos los seres de la Pachamama.

En el centro de la Chakana se encuentra el origen de la vida, simbolizado por el elemento aire representado con el color blanco, que actúa como fuerza de conexión y movimiento entre las dimensiones. Esta estructura simbólica y funcional se integra con la concepción del tiempo y espacio que tienen las comunidades andinas, guiada por el calendario agrofestivo, cuya lógica espiral se orienta en sentido antihorario.

Así, el uso del agua en la agricultura se rige por un calendario agroespiritual, marcado por festividades en agradecimiento del fin e inicio de nuevos ciclos que reflejan la relación cíclica entre los seres humanos, la tierra y los astros. Entre las principales celebraciones se destacan:

- Inti Raymi, celebración del solsticio de invierno, asociada al sol y la cosecha.
- Kuya Raymi, fiesta de la Luna y la fertilidad, vinculada al homenaje a la energía femenina, la tierra y la siembra.
- Kapak Raymi, correspondiente al solsticio de verano, que simboliza el crecimiento de los cultivos y de las personas, especialmente en procesos de iniciación juvenil.
- Pawkar Raymi, relacionada con el equinoccio de primavera, que celebra la floración y la abundancia como un tiempo de agradecimiento.

Estas festividades no solo organizan el ciclo agrícola, sino que también refuerzan el vínculo espiritual con la Pachamama o relación humano-naturaleza y orientan las prácticas de gestión del agua para asegurar cosechas sanas y sostenibles.

En este marco simbólico y operativo, es posible diferenciar entre gestión y manejo del agua como acciones complementarias. Esta distinción permite comprender mejor las funciones específicas que desarrollan las comunidades, en coherencia con las dimensiones de la Chakana y las temporalidades rituales que guían su relación con el agua.

La gestión comprende las acciones estratégicas y políticas realizadas por el directorio o directiva de la organización. Estas incluyen la tramitación de derechos de uso del agua, la gestión de financiamiento para programas y proyectos, el establecimiento de alianzas intercomunitarias y con entidades públicas y privadas, así como la representación de la organización en espacios de articulación interinstitucional. Todo ello se realiza en coherencia con el Plan de Gestión Comunitaria del Agua (Crianza Sabia del Agua).

Por su parte, el manejo abarca las actividades operativas internas de la organización. Estas comprenden la actualización del padrón de usuarios, el mantenimiento de la infraestructura hídrica, la programación y distribución del agua de riego, la administración técnica de los sistemas hídricos y la protección de las fuentes de agua, entre otras labores fundamentales para el funcionamiento cotidiano del sistema.

Dimensiones de la cosmovisión del pueblo Kayambi en el modelo de gestión comunitaria del agua

Dimensión familia

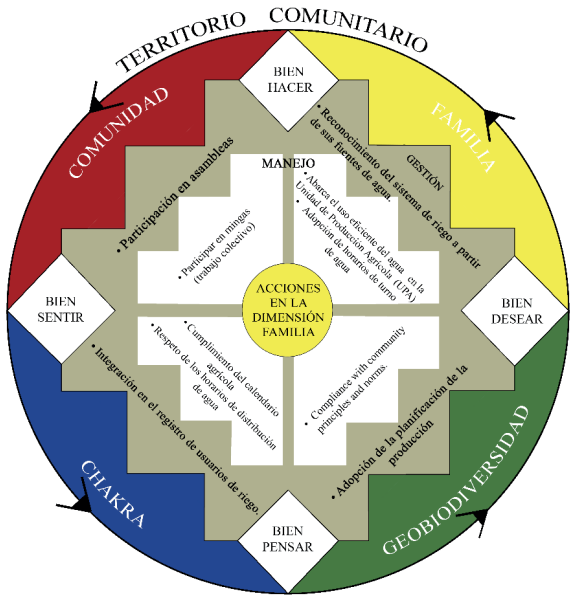
La primera dimensión de la chakana, el ayllu o familia, constituye la base social que planifica a nivel micro, ejecuta y ejerce control social para el desarrollo de las organizaciones comunitarias de riego. Esta dimensión está interrelacionada con otras dimensiones de la Chakana, las cuales representan distintos elementos de la naturaleza, como el territorio y ambiente (geobiodiversidad), unidad productiva agropecuaria (chakra) y la construcción de políticas y normas (comu-

nidad). Dichas dimensiones contribuyen a satisfacer las necesidades de la familia, la comunidad y el territorio (figura 3). Las acciones y actividades desarrolladas en esta dimensión se reflejan en la gestión y el manejo del agua.

Gestión: incluye la participación en las asambleas, integración en el padrón de usuarios del territorio irrigado, reconocimiento del sistema de riego desde las fuentes de agua, adopción de la planificación productiva y pertenencia y compromiso con la comunidad.

Manejo: incluye el uso eficiente del agua en la Unidad de Producción Agropecuaria (UPA), planificación de la producción, participación en minkas (trabajo comunitario), consideración del calendario agrícola, respeto de los turnos de agua y acatamiento de principios y normas comunitarias.

Figura 3
Primera dimensión del modelo de gestión y manejo del agua: el ayllu o familia



En este contexto, el regante es concebido como parte de una familia dentro de un territorio irrigado, integrándose a una estructura de organización comunitaria en la que adquiere derechos y obligaciones establecidas en normas internas (estatutos). Como sujeto comunitario, el regante mantiene una vida colectiva y no actúa de manera individual. No basta con poseer una UPA en el territorio; para acceder al agua, el regante debe cumplir con las normativas comunitarias (Aceldo y Farinango, 2021). Asimismo, participa de manera representativa, ejerciendo derechos individuales y colectivos bajo principios de autodeterminación, integralidad, reciprocidad, ciclicidad y vinculación con el territorio.

La organización de regantes CODEMIA CPM fomenta el uso eficiente del agua a nivel parcelario, incentivando el uso de métodos de riego por aspersión y/o goteo. Los regantes deben respetar los turnos de agua en función del tipo de cultivo y la superficie de la UPA, factores determinantes en la eficiencia del riego (Mazabel y Caldera, 2018). Además, se promueve la aplicación de prácticas que mejoren la retención de agua en el suelo, como la incorporación de materia orgánica (Tácuna *et al.,* 2015), y la creación de microclimas mediante la siembra de barreras vivas o rompe vientos para reducir la incidencia del viento (Liu *et al.,* 2021).

En la gestión comunitaria del agua, el usuario desempeña un rol activo dentro del sistema de riego (Martínez-Moscoso y Ortiz, 2020). Su participación abarca diversos niveles de gestión y manejo, desde ejercer cargos de dirigencia hasta contribuir con mano de obra en la operación y mantenimiento del sistema a través de la minka. Asimismo, aporta económicamente mediante tarifas y cuotas según las necesidades del sistema. Finalmente, el regante interviene directamente en la toma de decisiones en las asambleas de los distintos niveles de los territorios irrigados.

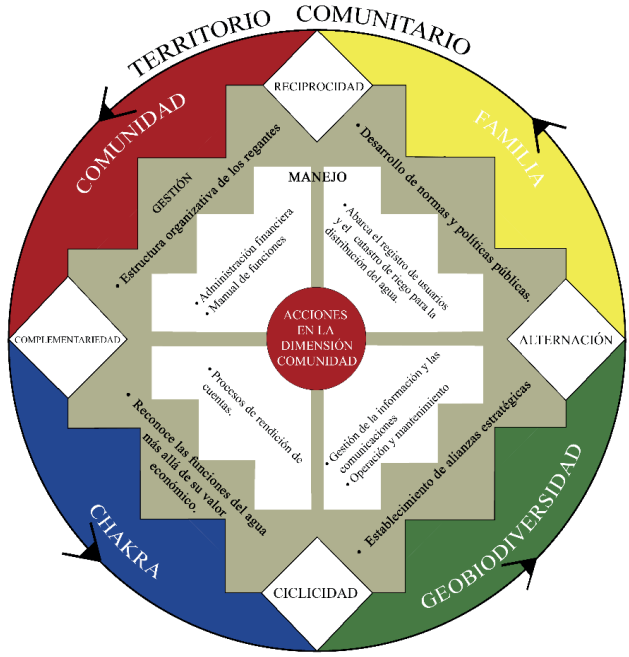
Dimensión comunidad

La segunda dimensión de la chakana enfatiza la autoridad comunitaria territorial y el poder comunitario a través de asambleas generales, las cuales constituyen la máxima autoridad en el territorio comunitario o irrigado. En este espacio se construyen políticas y

normas locales para el desarrollo territorial, donde las tradiciones y costumbres propias son la base para el Buen Vivir comunitario. En esta dimensión se manifiestan los principios de reciprocidad, ciclicidad, complementariedad y alternabilidad, ya que todos los miembros forman parte de un solo territorio o llaktari allpa (figura 4). Las acciones y actividades realizadas en esta dimensión se reflejan en la gestión y el manejo comunitario del agua.

Gestión: incluye la estructura organizativa de los regantes (asambleas, consejo de gobierno, comisiones), para operativizar el plan de crianza del agua, plan de tarifas, conservación de fuentes de agua, construcción de normas y política pública y alianzas estratégicas.

Figura 4
Segunda dimensión del modelo de gestión y manejo del agua: Comunidad



Manejo: incluye el padrón de usuarios y catastro de riego sobre distribución del agua, recaudación económica, operación y mantenimiento, administración financiera, manual de funciones, generación y manejo de información y comunicación, y rendición de cuentas.

La gobernanza comunitaria del agua se fundamenta en la capacidad colectiva de los regantes para organizarse y establecer acuerdos que garantizan una gestión eficiente y sostenible del agua (Ulloa y Ribadeneira, 2017; Diver, Vaughan y Baker-Medard, 2024). En este contexto, las comunidades ejercen procesos de autogestión hídrica, promoviendo la autodeterminación territorial (Bernal *et al.*, 2014; Burgos-Guevara, 1977). La Asamblea General de Regantes se configura como la máxima autoridad de la organización comunitaria, con facultades para la toma de decisiones estratégicas en la gestión del riego (Ulloa y Ribadeneira, 2017; Cachipuendo, 2021).

En esta dimensión se consideran los siguientes elementos:

- Estructura organizativa.
- Plan de gestión comunitaria del agua: crianza sabia del agua.
- Políticas y normativas para la gestión comunitaria del riego.
- Plan tarifario comunitario.
- Funcionamiento del sistema de riego comunitario.

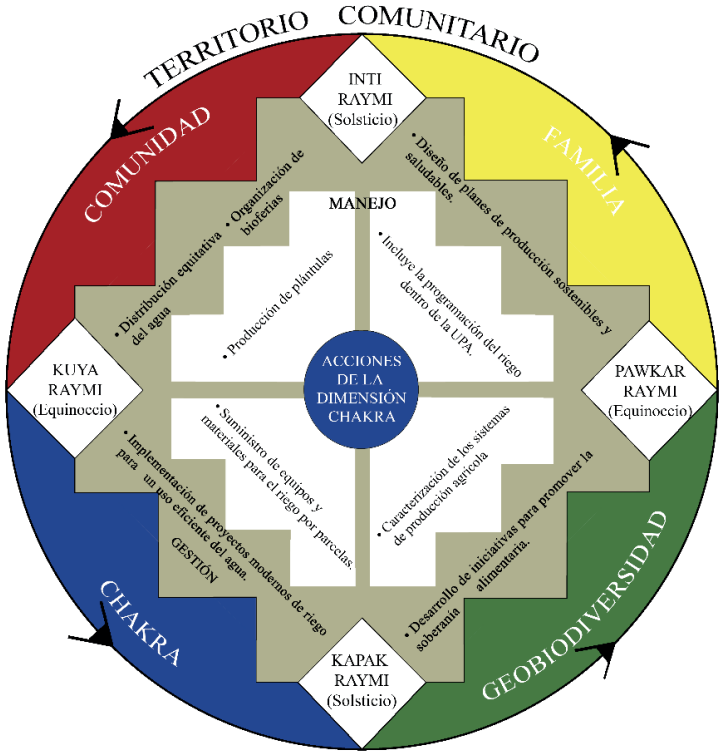
Dimensión chakra

Tercera dimensión de la chakana, es un sistema territorial vivo de producción y reproducción de conocimientos, saberes y tecnologías aplicadas a la planificación agropecuaria en torno a los cuatro tiempos agrofestivos. En este espacio, la familia se reencuentra para producir alimentos sanos y nutritivos de manera sustentable. En la Unidad de Producción Agropecuaria (UPA) coexisten diversos seres de la biodiversidad, interrelacionados con todos los elementos de la naturaleza en complemento con nuevas tecnologías para generar alimentos saludables. Esta producción está destinada tanto al autoconsumo familiar como a la comercialización o intercambio (trueque) de los excedentes (figura 5). Las acciones y actividades dentro de este sistema se dividen en gestión y manejo:

Gestión: incluye la distribución equitativa del agua, la implementación de proyectos de riego tecnificado para un uso eficiente del agua, el diseño de planes de producción saludable y sustentable, el desarrollo de iniciativas para fomentar la soberanía alimentaria y la organización de bioferias.

Manejo: comprende la planificación de turnos de riego en la UPA, la caracterización de los sistemas de producción agropecuaria, la producción de plántulas (pilonera), y la dotación de equipos y materiales para el riego parcelario.

Figura 5
Tercera dimensión del modelo de gestión y manejo del agua: chakra



En el territorio irrigado coexisten diversos sistemas de producción, desde modelos intensivos, como la floricultura y la producción de leche, hasta la agricultura familiar orientada a la producción de alimentos saludables (Cachipuendo *et al*., 2021). El principal desafío para las organizaciones en este contexto es articular dos paradigmas de vida: el desarrollo sostenible y el Buen Vivir. En estos territorios, se observan dos corrientes teóricas fundamentales: la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria.

Soberanía alimentaria. Implica "garantizar que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades alcancen la autosuficiencia de alimentos sanos y culturalmente apropiados de forma permanente" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Esta noción está estrechamente vinculada con las políticas agrarias y económicas de un país (Lasso y Clark, 2016). Entre los principales factores que afectan la soberanía alimentaria se encuentran los cambios en el uso del suelo con monocultivos, y la creciente presión sobre las fuentes de agua enfocadas a otros usos, que cada vez son más limitadas. En este contexto, el modelo de gestión y manejo comunitario busca mantener el equilibrio en la relación entre los seres humanos y los elementos de la naturaleza.

La organización CODEMIA-CPM apuesta por sostener la producción de alimentos saludables en las UPAs, que practican agricultura familiar campesina y producción de flores bajo un sistema productivo sostenible en términos ambientales, sociales, económicos y tecnológicos, con un enfoque empresarial. Para ello, es fundamental que las familias, las organizaciones comunitarias y los sistemas de riego fomenten la producción de bioinsumos, la recuperación de semillas locales, la cosecha de agua y el desarrollo de una floricultura sustentable.

Seguridad alimentaria. El concepto está relacionado con la capacidad de un territorio para generar recursos financieros que permitan a la población acceder a alimentos sanos e inocuos (Salazar y Muñoz, 2019). En el territorio irrigado, la producción de flores genera mayores rentabilidades en comparación con otras actividades agrícolas, con ingresos estimados entre 6 y 8 USD por metro cúbico de agua (Cachipuendo, 2021). Además, este sector genera empleo, con una media de cinco a seis jornales por hectárea, por lo que en los

últimos cinco años en territorios comunitarios se ha incrementado su área de producción en un 38 % (Cachipuendo y Sandoval, 2024). Sin embargo, la floricultura también conlleva impactos ambientales negativos debido al uso excesivo de pesticidas y fertilizantes, lo que genera pasivos ambientales (Restrepo *et al.,* 2000; Pengue, 2004) y presión sobre los elementos agua y suelo (Chávez Caiza y Burbano Rodríguez, 2021). Por ello, en el modelo de gestión comunitaria del riego, en la dimensión chakra, como unidad productiva agropecuaria se evidencia la necesidad de una transición hacia sistemas de producción más sostenibles, con una reducción progresiva en el uso de pesticidas y fertilizantes sintéticos.

Dimensión geobiodiversidad

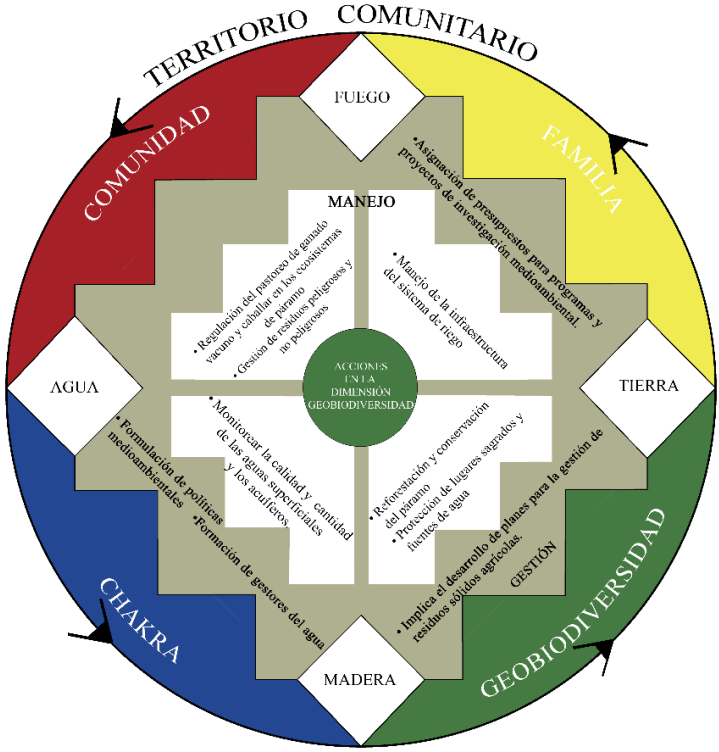
En esta cuarta dimensión de la chakana, se conciben todos los elementos, estructuras y seres de la naturaleza como generadores y reproductores de vida. Entre ellos se incluyen las montañas, ríos, páramos, animales, minerales, el sol, la luna, la lluvia, el suelo, entre otros como las infraestructuras y tecnologías para los sistemas de agua y sus usos. En este contexto, el dar y recibir (principio de reciprocidad) es fundamental para la coexistencia armoniosa de todos los seres y elementos, permitiendo la continuidad de la vida en colaboración con las nuevas tecnologías y los saberes ancestrales en la crianza sabia del agua (figura 6). Las acciones y actividades en esta dimensión se dividen en gestión y manejo:

Gestión: comprende el desarrollo de planes para la gestión y manejo de residuos sólidos agropecuarios, la formación de criadores del agua, el establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones ambientales, la formulación de políticas ambientales y la asignación de presupuestos para programas y proyectos de investigación ambiental.

Manejo: incluye la reforestación y el cuidado de páramos, la protección de sitios sagrados y fuentes de agua, el monitoreo de la calidad y cantidad de agua superficial y de los acuíferos, así como la gestión de la infraestructura de los sistemas de riego. Además, abarca el manejo adecuado de residuos peligrosos y no peligrosos, así como

la regulación del pastoreo de ganado vacuno y equino en los ecosistemas de páramo.

Figura 6
Cuarta dimensión del modelo de gestión y manejo del agua: geobiodiversidad



Los impactos del cambio climático sobre la geobiodiversidad, tanto a nivel global como local, ponen en riesgo la coexistencia de los sistemas vivos que sustentan la vida de todos los seres interrelacionados, incluida la especie humana. En este sentido, el artículo 71 de la Constitución ecuatoriana reconoce los derechos de la naturaleza o Pachamama, estableciendo que: "… tiene derecho a que se respete

integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

Con lo citado, para mantener una relación armoniosa entre el ser humano, la naturaleza y la infraestructura de captación, conducción, almacenamiento, distribución y aplicación del agua en parcela, es fundamental que los regantes comprendan que no son seres individuales separados de los demás elementos biofísicos, materiales y espirituales. Siguiendo la reflexión de Canessa (2012), una acción individual es, en sí misma, un acto social, y solo al entenderla en su dimensión colectiva es posible fomentar una relación basada en relacionalidad, reciprocidad y complementariedad.

Este enfoque permite reconstruir la relación entre el ser humano y la naturaleza, que ha sido progresivamente anulada. Como resultado, se fortalece la conciencia ambiental, reduciendo la contaminación y el deterioro acelerado de las fuentes hídricas, los suelos, los páramos y otros ecosistemas, con beneficios integrales y a largo plazo, incluyendo la salud de los productores.

Desde la cosmovisión andina, las fuentes hídricas son elementos vivos y espirituales inherentes a la Madre Tierra (Pachamama) (Achig, 2021; Pueblo Kayambi, 2021). Este elemento vital genera vida para la vida, siendo esencial para el Buen Vivir en el área de influencia de los sistemas de riego comunitarios. Garantizar el estado de salud de las fuentes hídricas y de los ecosistemas conexas al ser humano es una corresponsabilidad de los miembros de la organización de regantes CODEMIA-CPM. Esta relación recíproca entre humanos y los elementos de la naturaleza es fundamental para la sostenibilidad. En este marco, se han emprendido acciones orientadas a la conservación del agua, sustentadas en decisiones comunitarias, asignación de presupuestos y la reconstrucción de una conciencia colectiva sobre la necesidad de precautelar la coexistencia de todos los seres y elementos para futuras generaciones. Esto implica también cuestionar los conceptos tradicionales de desarrollo y progreso tal como plantea Gonzales, (2013), en función de la continuidad de la vida.

La infraestructura, los proyectos de infraestructura hídrica, a menudo denominados como naturaleza humanizada, configuran y reconfiguran los territorios irrigados. Sin embargo, estos también pueden generar espacios jerárquicos donde se establecen afirmaciones y verdades de conocimiento (Boelens *et al.,* 2017). Desde la cosmovisión andina, las obras hidráulicas son concebidas como elementos comunitarios como medios para un fin, ya que su construcción y mantenimiento suelen depender de la autogestión y autofinanciación con un objetivo común, evitando así interpretaciones que las vinculen con formas de colonización territorial (Leff, 2006).

Las infraestructuras hídricas más relevantes dentro del sistema de gestión del agua incluyen: protección de fuentes de agua, captación, conducción y almacenamiento del recurso hídrico, distribución y aplicación del agua en la parcela.

La operación y mantenimiento de estas obras, especialmente las más sensibles y costosas, requieren presupuestos externos e incluso del mismo Estado por mandato y derecho. Para ello, es fundamental establecer alianzas estratégicas que permitan gestionar financiamiento y personal especializado. Estas acciones deben complementarse con la participación del talento humano local y de los dirigentes comunitarios, dentro del marco de competencias de las instituciones del Estado.

Conclusiones

El proceso de co-investigación con las comunidades Kayambi permitió construir colectivamente un modelo de conocimiento que trasciende la lógica investigativa unidireccional. La figura generada sintetiza un enfoque donde el conocimiento mutuo y el aprendizaje comunitario articulan saberes ancestrales y académicos en un proceso circular, participativo y situado. Esta experiencia demuestra que investigar con y para la comunidad transforma tanto la metodología como las relaciones entre actores.

El modelo de gobernanza del agua desarrollado desde la cosmovisión andina expresa una práctica concreta de autodeterminación epistémica. Al concebir el agua como ser vivo y relacional, y organizar

su manejo desde principios como el Buen Vivir y la Chakana, se plantea una alternativa al enfoque epistémico técnico dominante, enraizada en los valores y estructuras propias del pueblo Kayambi.

Metodológicamente, la co-investigación permitió fortalecer la organización comunitaria, generar conocimiento útil para la vida colectiva y redistribuir el poder epistémico. Al incluir a la comunidad en todas las fases del proceso, se promovió una ciencia comprometida, ética e intercultural, que responde a las realidades locales y promueve la soberanía del conocimiento para los cambios reales.

En términos generales, esta experiencia aporta a la transformación de la práctica científica desde una perspectiva de justicia epistémica. La co-investigación no solo es un método, sino una apuesta política que reconoce la pluralidad de saberes como base para construir sociedades más equitativas, sostenibles y respetuosas de las culturas y territorios.

Referencias bibliográficas

Aceldo, B. y Farinango, W. (2021). Construcción consensuada de criterios de reparto de agua de riego en la UCICMA, Ecuador. *Textual, 78*, 213-240. https://doi.org/10.5154/r.textual.2021.78.09

Achig, R. (2021). Cosmovisión andina: Categorías y principios. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 1-5. https://doi.org/10.18537/RFCM.37.03.01

Acosta, A. (2012). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Ediciones Abya-Yala.

Altmann, P. (2020). Gobernanza del agua y cosmovisiones andinas. *Revista Andina de Estudios Ambientales, 7*(2), 45-62.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.

Barandiaran, J., Bryner, G. C. y O'Brien, K. L. (2020). Knowledge co-production for sustainability. *Environmental Science & Policy, 113*, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.06.014

Bernal, A., Rivas, L. y Peña, P. (2014). Propuesta de un modelo de co-gestión para los pequeños abastos comunitarios de agua en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos, 22*(43), 159-184. https://doi.org/10.18504/pl2243-159-2014

Boelens, R. (2015). *Water, power and identity: The cultural politics of water in the Andes*. Earthscan.

Boelens, R., Getches, D. y Gil, A. (2006). La gestión indígena y campesina del agua frente a las políticas hídricas de los países andinos. En *Agua y derecho: Políticas hídricas, derechos consuetudinarios e identidades locales* (pp. 11-30).

Boelens, R., Hoogesteger, J., Swyngedouw, E. y Vos, J. (2017). Territorios hidrosociales y gubernamentalidad: Un enfoque desde la ecología política. En *A contracorriente: Agua y conflicto en América Latina* (pp. 27-47). Ediciones Abya-Yala.

Burgos-Guevara, H. (1977). La autodeterminación de las poblaciones indígenas del Ecuador: Nuevo rumbo del indigenismo ecuatoriano. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, 61-77.

Cachipuendo, C. (2021). La gestión comunitaria del agua y la sustentabilidad de los sistemas de riego: Una práctica del Buen Vivir. En *Agua para la gente: Experiencias de gestión comunitaria del agua en el Ecuador* (pp. 139-168). Ediciones Abya-Yala.

Cachipuendo, C., Sandoval, C. y Sandoval, J. (2024). Sentinel-2A imaging in mapping greenhouse rose production and rainwater harvesting for agricultural irrigation use. *Environmental Research Communications, 6*(11). https://doi.org/10.1088/2515-7620/AD9437

Cachipuendo, C. J. y Pilataxi, S. (2025). The Chakana: A symbol of the Andean worldview in community water management, and a form of governance of life. *Ecology and Society, 30*(3).

Cadenas, L. y Sánchez, A. (2021). Co-investigación como práctica de transformación social. *Revista Latinoamericana de Metodología, 15*(1).

Canessa, A. (2012). *Intimate indigeneities: Race, sex, and history in the small spaces of Andean life* (pp. 294-298). https://doi.org/10.4000/jsa.13820

Chávez Caiza, J. P. y Burbano Rodríguez, R. T. (2021). Cambio climático y sistemas de producción agroecológico, orgánico y convencional en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales, 29*, 149-166. https://doi.org/10.17141/letrasverdes.29.2021.4751

De Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.

Diver, S., Vaughan, M. y Baker-Medard, M. (2024). Collaborative care in environmental governance: Restoring reciprocal relations and com-

munity self-determination. *Ecology and Society, 29*(1), 7. https://doi.org/10.5751/ES-14488-290107

Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo* (2.ª ed.). ISEAT.

Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. *Revista FAIA, 2*(9-10), 21.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gonzales, P. y Macías V., A. (2013). El Buen Vivir. Sumak Kawsay: Una oportunidad para imaginar otros mundos. *Revista de Economía Mundial*, 265-269.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, 462*.

Herrán Gómez, J. (2015). *Modelo de integración del conocimiento-acción a través del proyecto de comunicación para el desarrollo: 25 años de experiencia en comunidades indígenas andinas en Ecuador*.

Lasso, G. y Clark, P. (2016). Soberanía alimentaria, modernización y neodesarrollismo: Las contradicciones de la política agraria en el Ecuador de la Revolución Ciudadana. En *La Revolución Ciudadana en escala de grises: Avances, continuidades y dilemas* (pp. 259-297). Editorial IAEN.

Leff, E. (2006). La ecología política en América Latina: Un campo en construcción. En *Los tormentos de la materia* (pp. 21-39). CLACSO.

Liu, Z., Jiao, X., Zhu, C., Katul, G. G., Ma, J. Y Guo, W. (2021). Micro-climatic and crop responses to micro-sprinkler irrigation. *Agricultural Water Management, 243*, 19. https://doi.org/10.1016/j.agwat.2020.106498

Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruoso, L. y Shroff, Z. C. (2021). *Participatory action research in health systems: A methods reader*. World Health Organization. https://bit.ly/4dgXdxa

Martínez-Moscoso, A. y Abril, A. (2020). Las guardianas del agua y su participación en la gestión comunitaria de los recursos hídricos: Un análisis de la normativa ecuatoriana. *FORO. Revista de Derecho, 34*, 61-84. https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.4

Mazabel, D. G. y Caldera, A. R. (2018). Self-sustaining, irrigated agriculture and sustainability: A study in southern Guanajuato, Mexico. *International Journal of Research in Sociology and Anthropology, 4*(1), 24-35. https://doi.org/10.20431/2454-8677.0401004

Pengue, W. A. (2004). Producción agroexportadora e (in)seguridad alimentaria: El caso de la soja en Argentina. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 46-55.

Perugachi, J. y Cachipuendo, C. (2020). *La lucha por el agua: Gestión comunitaria del Proyecto de Agua Potable Pesillo-Imbabura*. Ediciones Abya-Yala. https://doi.org/10.7476/9789978105764

Pino, A. (2012). La Chakana: ¿Elucubración o resignificación? *Pluralidades Revista para el Debate Intercultural, 1*(1), 41-57.

Pueblo Kayambi, C. (2021). *Sistema de desarrollo integral y de crianza sabia para la vida comunitaria Wawakunapak Kintiku Yachay* (M. Bustos y J. Bastidas, eds.).

Rappaport, J. (2020). *Cowards don't make history: Orlando Fals Borda and the origins of participatory action research*. Duke University Press.

Requelme, N., Cachipuendo, C., Alba, G., Bastidas, J. y Pilataxi, S. (2024). Pueblo Kayambi: Planes de vida comunitarios, derecho a la tierra y al territorio. En *Diálogos para la paz: Miradas desde la diversidad* (pp. 575-601). Ediciones Abya-Yala. https://doi.org/10.17163/abyaups.80.595

Restrepo, J., Ángel, D. y Prager, M. (2000). *Agroecología* (2.ª ed.). Ed. Manatí.

Salazar, L. y Muñoz, G. (2019). *Seguridad alimentaria en América Latina y el Caribe* (D. Pérez, ed.). BID. http://dx.doi.org/10.18235/0001784

Santos, B. de Sousa. (2010). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI.

Schöneberg, J. (2023). Decolonising knowledge: From knowledge hierarchies to epistemic justice. *Globalizations, 20*(4), 642-659.

Shiva, V. (2005). *Las guerras del agua: Privatización, contaminación y lucro*. Icaria.

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books.

Tácuna, R., Aguirre, L. y Flores, E. (2015). Influencia de la revegetación con especies nativas y la incorporación de materia orgánica en la recuperación de pastizales degradados. *Ecología Aplicada, 14*(1-2), 191. https://doi.org/10.21704/rea.v14i1-2.95

Ulloa, D. y Ribadeneira, D. (2017). *Gestión comunitaria de servicios integrados vinculados al agua*. PROTOS Andes.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2022). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.12

Interculturalidad, investigación y vinculación con las comunidades

Emma Candia Estrada
Estudiante de la Universidad de Las lenguas Indígenas de México (ULIM)
emmacandiaestrada@gmail.com

Educación y diversidad lingüística y cultural de México

a. Lenguas indígenas y su situación actual

De acuerdo con los datos estadísticos del Censo de Población 2020, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México de la población mexicana total que es de 126 014 024 tan solo cerca de 7 364 645 personas de tres años y más son hablantes de alguna lengua indígena de las 68 que existen a nivel nacional, lo que corresponde a 6,1 %. Actualmente, en México se hablan 68 lenguas indígenas más el español, todas tienen la misma validez y son lenguas nacionales (INALI, 2009).

Si bien México tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas (art. 2º Constitucional, reformado en 2024), la sociedad mexicana en general poco se ha interesado en aprender a hablar por lo menos una de las 68 lenguas indígenas como segunda lengua tal como ocurre comúnmente con las lenguas extranjeras como el inglés, francés, portugués, alemán, chino, japonés, entre otras.

En este sentido, aunque en México se hablen 69 lenguas todas están en riesgo de desaparición, excepto la lengua española. Este riesgo de desaparición de las lenguas indígenas lo advierte tanto las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

organismo internacional con carácter especializado del Sistema de las Naciones Unidas (ONU), como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México, esto debido a diversos factores socioeconómicos como la discriminación, la migración y entre otras presiones que hacen que las personas dejen de hablar su lengua.

De acuerdo con UNESCO (2003), en el documento llamado "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas" se establecen nueve factores principales para medir la vitalidad y el peligro de desaparición de una lengua.

1. Transmisión intergeneracional de la lengua. Es el criterio más importante, puesto que evalúa si los niños y jóvenes están aprendiendo la lengua como primera lengua en la familia.
2. Número absoluto de hablantes. Este factor, aunque no es decisivo por sí mismo, pero un número muy reducido de hablantes incrementa el riesgo de desaparición de la lengua.
3. Proporción de hablantes dentro de la población total. Importa cuántos hablantes de la lengua existen en relación con el total de la comunidad o grupo étnico.
4. Tendencias en los ámbitos de uso de la lengua. Se analiza si la lengua se usa en la vida cotidiana, en los rituales, en los tequios, la familia, en la comunidad, en las asambleas políticas y comunitarias, la escuela, los medios de comunicación, la religión, etc.
5. Respuesta a nuevos dominios y medios. Se mide la capacidad de la lengua para adaptarse a contextos modernos: internet, medios digitales, tecnología, educación formal, etc.
6. Disponibilidad de materiales para la educación y la alfabetización. Examinar si existen materiales escritos, libros, gramáticas, diccionarios, así como programas de enseñanza en la lengua. Este factor es muy importante si se quiere fortalecer, desarrollar y posicionar las lenguas indígenas.
7. Políticas y actitudes gubernamentales e institucionales. Examina la existencia de instrumentos jurídicos y las políticas lingüísticas del país. Incluye leyes, reconocimiento oficial,

apoyo institucional o, por el contrario, discriminación o prohibiciones.

8. Actitudes y políticas de los propios hablantes. Evalúa si la comunidad valora y fomenta el uso de su lengua, o si hay vergüenza y preferencia por una lengua dominante.
9. Tipo y calidad de la documentación. Se mide el grado en que la lengua ha sido descrita y documentada (gramáticas, diccionarios, grabaciones, corpus orales), lo cual influye en la posibilidad de revitalizarla.

Con estos nueve factores, la UNESCO (2003) establece cuatro escalas de vitalidad y riesgo de las lenguas: seguras (transmitida sin interrupciones), vulnerables, en peligro y extinta (cuando ya no tiene hablantes).

También el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) consideró una propuesta metodológica muy importante para medir el grado de riesgo de desaparición de las lenguas a partir de la situación en la que se encuentran las variantes dialectales de cada lengua. El INALI clasifica cuatro grados de riesgo: muy alto riesgo de desaparición (menor a 100 hablantes), alto riesgo de desaparición (menor a 1000 hablantes y mayor a 100), riesgo mediano de desaparición (cuando la proporción de niños hablantes sea menor a 25 %) y riesgo no inmediato de desaparición (cuando la proporción de niños hablantes de lenguas indígenas es mayor a 25 %).

De acuerdo con la UNESCO (2003) el desplazamiento lingüístico no ocurre de manera "natural", sino que está vinculado a relaciones de poder, discriminación estructural y de políticas públicas que favorecen lenguas dominantes sobre las lenguas indígenas. México, aunque en términos jurídicos se tienen las condiciones para implementar acciones para atender el desplazamiento lingüístico, pero aún vemos problemas de presupuestos que impiden la atención adecuada a las 68 lenguas indígenas.

La pérdida de las lenguas indígenas nos llevaría a graves consecuencias porque implicaría la desaparición de todo un conjunto de conocimientos que por años los pueblos indígenas han establecido

en conjunto con la naturaleza a través del vínculo directo con ella. Como bien lo dijo Miguel León-Portilla "cuando una lengua muere, se pierde una única forma de ver mundo", porque la lengua no solo es un vehículo de comunicación, sino toda una gama de cosmovisión y epistemologías de los pueblos indígenas.

b. Obstáculos para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe

La diversidad de lenguas y culturas que existen en México han sido grandes desafíos para la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente para la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) quien es la instancia encargada de implementar políticas para la educación de la población indígena, en los marcos normativos se reconoce la importancia de una Educación Intercultural Bilingüe y los Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pero en la práctica hay una distancia entre el discurso político-jurídico y la realidad de la educación que reciben las y los niños indígenas.

En las escuelas primarias indígenas bilingües de Malinaltepec, Guerrero la enseñanza se da casi exclusivamente en español pese a que la mayoría de los niños/estudiantes aún tienen como primera lengua el mè'phàà y por mencionar algunas escuelas primarias como "Netzahualcóyotl" de la comunidad de Laguna Seca, "Progreso y Civilización" de la colonia Centro, "Albino Villanueva Galindo" una escuela multigrado, entre otras, tienen carencia de materiales didácticos o cuadernillos de lecto-escritura en mè'phàà para distribuir a las y los alumnos.

Y ante la falta de materiales didácticos en mè'phàà, los cursos-talleres de formación continua para el fortalecimiento de las habilidades de las y los docentes indígenas y ante la falta de acompañamiento a estos docentes por parte de las instituciones educativas han sido factores o causas claves que incrementan el desplazamiento de la lengua mè'phàà.

La UNESCO (2003) menciona que "para mantener la vitalidad de una lengua local, todas las asignaturas deben enseñarse en ella y los materiales pedagógicos deben estar disponibles para profesores y alumnos", la intención principal de este pequeño artículo es hacer

una reflexión para promover y ampliar el uso del mè'phàà en espacios escolares, así como la disposición de materiales pedagógicos para desarrollar su lecto-escritura.

La educación intercultural bilingüe (EIB) en México ha sido reconocida desde hace más de dos décadas como un derecho fundamental de los pueblos indígenas y es un componente indispensable para garantizar la equidad educativa y un país caracterizado por su diversidad cultural y logística. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y de la inclusión del enfoque intercultural en los planes oficiales de la secretaría de educación pública (SEP), su implementación enfrenta múltiples obstáculos pedagógicos, culturales y lingüísticos que limita su eficacia y su alcance.

c. Brechas en la formación y el perfil docente

Uno de los principales desafíos se relaciona con la formación de docentes que trabaja en comunidades indígenas aunque existen instituciones específicas como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la Licenciatura en Educación Indígena, las escuelas normales, entre otras, la formación docente aun está limitada a solo conocer teorías y corrientes pedagógicas y no todos los docentes cuentan con un dominio suficiente de la lengua originaria en la que se enseña en las escuelas (Bertely, 2009). Esto provoca que, en la práctica, se reproduzca un modelo monolingüe en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reduciendo el uso de la lengua indígena al ámbito doméstico.

Según Hamel (2001), Esta situación refleja una contradicción estructural: por un lado, en estado mexicano reconoce la necesidad de fortalecer la educación bilingüe, pero por otro mantiene políticas de contratación y evaluación docente que prioriza el español como lengua de prestigio o académico. Y se invisibiliza la necesidad de formar educadores plenamente competentes en lengua indígena para desarrollar el uso de las lenguas indígenas en los espacios escolares.

d. Ausencia y precariedad de materiales didácticos

Pese las iniciativas, acciones y esfuerzos que ha implementado la Dirección General para la Educación Indígena, Intercultural y bilingüe (DGEIIB) en México, un obstáculo muy recurrente para desarrollar la educación de forma bilingüe —lengua indígena y español— es la escasez de materiales didácticos en lenguas indígenas. En los mejores escenarios de las escuelas primarias indígenas bilingües los materiales didácticos son insuficientes y en muchos casos no responden a las realidades culturales y lingüísticos específicos de cada comunidad (López, 2006).

En el caso de algunas lenguas indígenas se han elaborado algunos libros de texto en versiones bilingües, sin embargo, no siempre corresponden a las variantes dialectales de la lengua y esto genera dificultades para la comprensión y aceptación en la comunidad escolar de una misma lengua. Afirma Dietz (2012) que la estandarización excesiva de materiales pedagógicos puede convertirse en una forma de imposición de variantes o forma de escrituras que no son reconocidas por los hablantes locales o los mismos niños.

Acciones de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM)

Investigación y vinculación con las comunidades

El modelo educativo de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), a través de las jornadas de vinculación e inmersión lingüística, permite que los estudiantes se integren a su comunidad de origen para establecer las relaciones de colaboración con las familias, autoridades comunitarias, educativas, municipal y establecer relaciones inter-institucionales para la ejecución de los proyectos comunitarios relacionados al tema de lenguas indígenas, cultura y educación con el propósito de revitalizar, promover, desarrollar, fortalecer y posicionar el uso de las lenguas indígenas de México en los espacios públicos y privados.

Vitalidad y riesgo de la lengua mè'phàà: variante de Malinaltepec

La "jornada de inmersión y vinculación comunitaria" llevada a cabo por los alumnos de la ULIM para documentar la situación lingüística de la lengua de su comunidad me ha permitido identificar la vitalidad y peligro de la lengua mè'phàà de la comunidad de Laguna Seca, aunque la investigación se está realizando en la Escuela Primaria Federal Bilingüe "Nezahualcóyotl" con Clave del Centro de Trabajo 12DPB0100Z, siendo las y los docentes bilingües como grupo focal, también permite conocer la variación actual del mè'phàà dentro de la comunidad y los resultados son los siguientes:

Factor 1. Transmisión intergeneracional de la lengua. Actualmente, al menos, en la localidad de Laguna Seca la situación lingüística de la lengua mè'phàà es muy alentadora por su vitalidad. Es hablada por personas de todas las edades: niños, jóvenes, adultos y ancianos. Así la comunidad y las familias contribuyen en el mantenimiento oral de la lengua mè'phàà, practican la transmisión intergeneracional de la lengua pese a las condiciones de políticas lingüísticas que se tienen en los niveles de gobierno estatal y municipal.

Metodología

El enfoque por el que está basada el modelo educativo de la ULIM parte de la perspectiva humanista, interculturalidad crítica y comunitaria que permite a los estudiantes realizar investigación y estudio de sus lenguas indígenas en sus propias comunidades. Es decir, las y los estudiantes se regresan a sus comunidades de origen para llevar a cabo una investigación participativa y aplicada, donde cada uno de ellos(as) tiene un tema de interés a desarrollar para la revitalización y el desarrollo de la lengua indígena que se habla en la comunidad de donde son originarios.

De este modo, en la universidad, se realizan las *jornadas de vinculación e inmersión comunitaria*, el cual es un espacio y tiempo de formación práctica para las y los estudiantes con el propósito de establecer relaciones de trabajos de investigación con las comunidades

indígenas. Estas jornadas se llevan a cabo entre una o dos semanas en cada semestre, tiempo en el que los estudiantes van adquiriendo habilidades para hacer investigación y establecer proyectos de ejecución con la lengua indígena con la que están trabajando.

a. La investigación-acción participativa-diagnóstico sociolingüístico

Santos (2015) propone cinco estrategias para la enseñanza de las lenguas originarias de México, en este trabajo de investigación particularmente nos interesa la *Estrategia 1. Realizar un diagnóstico sociolingüístico* en el aula para identificar y conocer los distintos escenarios de la competencia lingüística que tienen las niñas y los niños.



En la jornada de vinculación e inmersión comunitaria que se realizó del 06 al 16 de mayo del 2025, por segunda ocasión en la escuela Primaria Nezahualcóyotl de la comunidad de Laguna Seca, se aplicó una diagnóstico sociolingüístico más amplio (a los docentes) con un total de 51 preguntas, dividido en cuatro secciones: 1) Datos generales

y perfil lingüístico de las y los profesores, 2) Perfil lingüístico de las y los alumnos de la escuela, 3) Actitudes lingüísticas de los padres de familia y 4) iniciativas y acciones que han realizado los Asesores(as) Técnicos Pedagógicos (ATP) y la Supervisión Escolar para promover el uso y desarrollo de la lengua mè'phàà.

De acuerdo con Santos (2015) realizar un diagnóstico sociolingüístico permite definir si conviene trabajar con la lengua indígena para revitalizarla, mantenerla o fortalecerla. En el caso de la escuela primaria Nezahualcóyotl y de acuerdo con los resultados que arrojó el diagnóstico sociolingüístico, la lengua mè'phàà es vital. Tanto los niños y los docentes hablan la lengua, por lo tanto, la lengua mè'phàà debe ser desarrollado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta misma iniciativa permitirá el mantenimiento y uso de la lengua en la comunidad.

Y para esta investigación y aplicación del diagnóstico sociolingüístico se optó por aplicar la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP) que enfatiza hacer el estudio a partir de las experiencias y conocimientos de la comunidad, sobre todo, permite hacer la investigación desde la propia práctica del quehacer docente. Feltes *et al.* (2021) enfatizan que la metodología de la IAP facilita la documentación de los procesos de la investigación, así como, también permite reflexionar y emprender nuevas acciones.

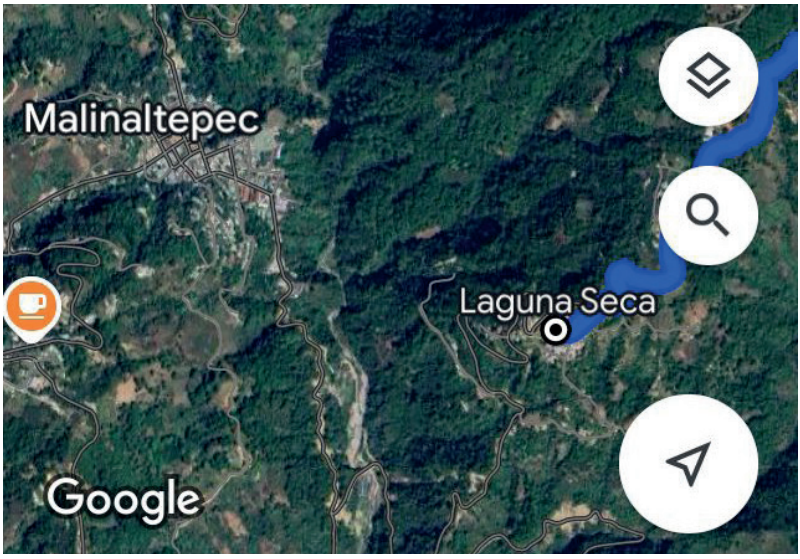
Además, que Alvarez-Gayou Jurgenson (2003) menciona que la propuesta de investigación-acción se desarrolla mucho en el ámbito educativo, pero también se puede utilizar en muchas otras áreas del quehacer humano ya que es un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de mejores resultados. Considero que esta propuesta de metodología de la investigación me permitirá establecer iniciativas y líneas de acción para emprender el fortalecimiento de la lengua mè'phàà en el contexto escolar de la comunidad de Laguna Seca.

Y en cuanto a la organización para obtener mejores resultados durante las jornadas de vinculación e inmersión comunitaria que desarrollan las y los estudiantes de la ULIM, la investigación-acción aplicada se divide en tres líneas 1); desarrollo curricular, didáctica y tecnología, 2); comportamiento, estructura gramatical de la lengua

y 3); interpretación y traducción. Estas tres líneas permiten al alumno(a) a tomar libremente la decisión de elegir el tema de su interés a desarrollar en su investigación y especializarse en el mismo.

b. Investigación en la comunidad de Laguna Seca

Aunado a lo anterior, bajo la premisa de las jornadas de vinculación e inmersión comunitaria, el trabajo que aquí se presenta corresponde a la línea de investigación: desarrollo curricular, didáctica y tecnología en lenguas indígenas, en el cual, el proyecto de investigación que se está aplicando lleva por título "el uso de la lengua mè'phàà en el contexto escolar", que se está realizando en la Escuela Primaria Federal Bilingüe "Nezahualcoyotl" con Clave del Centro de Trabajo 12DPB0100Z, ubicada en la comunidad de Laguna Seca, municipio de Malinaltepec del estado de Guerrero.



Este proyecto de investigación trabaja directamente con las maestras y los maestros bilingües mè'phàà-español que trabajan en la escuela primaria citada anteriormente. El objetivo general es co-

nocer e identificar las problemáticas y las necesidades que enfrentan las y los docentes bilingües mè'phàà-español en su quehacer docente durante los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva bilingüe intercultural.



Este proyecto de investigación acción participativa se comienza a trabajar desde en mayo del año 2024, con el fin de conocer a profundidad la situación de la lengua mè'phàà desde el contexto escolar. Las preguntas que se formularon para dar inicio con la investigación fueron: ¿cuál es el valor y uso de la lengua mè'phàà en el contexto escolar? ¿cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva intercultural bilingüe? ¿qué problemáticas o dificultades existen al desarrollar la enseñanza en mè'phàà? Y otras más.

La dinámica de cómo se realizó la investigación se sintetiza en tres momentos y en este orden, primero; se hizo la presentación con la autoridad comunitaria, posteriormente con la autoridad educativa, segundo; sostener una reunión con las maestras y los maestros para socializar y contextualizar el proyecto de investigación, y tercero; generar el plan de trabajo junto con las y los docentes para la próxi-

ma inmersión. A continuación, ejemplificamos con el cronograma de actividades.

Tabla 1
Cronograma de actividades

Cronograma de actividades Semana de vinculación e inmersión comunitaria Laguna Seca, Malinaltepec, Guerrero. Del 20 al 24 de mayo del 2024		
Línea de Investigación	Desarrollo curricular, didáctica y tecnologías en lenguas indígenas.	
Lugar	Escuela Primaria Federal Bilingüe "Nezahualcoyotl" C.C.T. 12DPB0100Z	
Objetivos generales	Conocer las problemáticas y las necesidades que enfrentan las y los docentes bilingües (mè'phàà-español) en su quehacer docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva bilingüe intercultural.	
objetivos específicos	Conocer la formación que han tenido o recibido las maestras y los maestros para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua mè'phàà. Conocer las competencias lingüísticas de las y de los docentes de la comunidad de Laguna Seca, Malinaltepec. Indagar si tienen materiales didácticos en lengua mè'phàà y si les han servido para su quehacer docente.	
Día	**Actividades**	**Tiempo**
1 lunes	A las 10:00 am. Presentarse con la autoridad comunitaria y educativa	4 horas
2 martes	A las 9:00 am. Primera reunión para: -Socializar y contextualizar el proyecto de investigación.	6 horas
3 miércoles	A las 12:00 pm. Segunda reunión para: -Aplicación del cuestionario, tipo entrevista, para identificar las problemáticas y las necesidades que enfrentan los docentes en quehacer.	3 horas

4 jueves	A las 12:00 pm. Tercera reunión para: -Acordar un plan de trabajo para la próxima jornada de vinculación inmersión comunitaria. Despedida.	3 horas
5 viernes	No hubo reunión porque así tienen establecido un acuerdo interno. Solo dan clases y se van a sus lugares de origen.	0 horas

Desde que se elaboró el cronograma se trató de prever todos los inconvenientes que se susciten, las actividades programadas tienen que ajustarse a los tiempos y actividades de las y de los maestros. En este sentido, este proyecto tiene como principio ser respetuoso con los tiempos y actividades de los docentes. Los(as) maestros(as) tienen un papel fundamental para este proyecto de investigación, contribuirán en las iniciativas y acciones que se podrían implementar para el desarrollo de la lengua mè'phàà en el contexto escolar.

De esta manera, este cronograma de actividades permitió desarrollar el trabajo de investigación acción participativa de manera ordenada, tomando siempre en cuenta todos los inconvenientes que pueden alterar las actividades y los tiempos. Con esto, agrego que hacer investigación en la propia comunidad de origen no es fácil, hay muchos desafíos que bien pueden alentar el proceso de investigación o en su caso hasta impedirlo.

Hay muchos desafíos que enfrenta un(a) investigador(a) nativo hablante y originario de la comunidad, su trabajo es más cuestionado, con qué fin quiere hacer algo. Difícilmente se le permite hacer grabaciones para documentar los conocimientos orales, los cambios de códigos de la lengua indígena y española que ofrece el rezandero, los elementos de las festividades, uso de la lengua indígena en un contexto escolar, etcétera. En cambio, cuando un investigador(a) es externo(a), tiene otros rasgos físicos, habla otra lengua, tiene más ventajas para hacer investigación y posteriormente la publicación de sus resultados sin tantos inconvenientes.

Al hacer investigación en la propia comunidad y con la propia lengua se debe mentalizar o tener presente ¿cuáles serían los retos por

enfrentarse? y ¿cómo se resolverían? De tal manera que este proyecto de investigación partió de socializarlo, a través de reuniones, con la dirección escolar junto con las y los docentes. Asimismo, el proyecto también se presentó con el Comisario Municipal de la comunidad de Laguna Seca. El propósito de dar a conocer el proyecto de investigación, uno; es para que las autoridades tengan pleno conocimiento de lo que se quiere hacer por la lengua mè'phàà y cómo contribuir para la educación indígena, y dos; para resolver todas sus dudas e inquietudes sobre el proyecto y también permite recoger datos sobre las actitudes sociolingüísticas.

Resultados: desafíos de la educación indígena en México y el desarrollo de la lengua mè'phàà

En este proyecto de investigación sobre "el uso de la lengua mè'phàà en el contexto escolar" encontramos que la lengua mè'phàà tiene poco uso y a veces en su total desuso durante los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva intercultural bilingüe. También identificamos que el poco uso de la lengua mè'phàà en contexto escolar está relacionado con la nula capacitación de los profesores bilingües (lengua indígena-español) para promover el uso de la lengua mè'phaa en su quehacer docente.

Ante toda esta complejidad de cómo se relacionan las problemáticas, se hace presente y toma lugar el fenómeno del desplazamiento y la desaparición de las lenguas indígenas de México. Vemos que en gran parte es a causa del abandono de uso de la lengua indígena en contextos escolares, es en este espacio donde ya no se promueve el desarrollo de la lengua mè'phàà. Las escuelas con modalidad de educación indígena deben ser los espacios públicos que garanticen los derechos lingüísticos de las niñas y de los niños indígenas de México, pero sigue siendo proyecto a largo plazo, aún estamos en proceso de construirlo hasta convertir la educación indígena bilingüe idónea.

La situación actual de la lengua mè'phàà en la escuela primaria indígena "Nezahualcóyotl" es un ejemplo más de la situación real de las lenguas indígenas con la educación indígena en México. Para re-

construir la educación indígena en México se requiere de formación pertinente de los maestros, que haya asesorías, cursos, talleres sobre el uso de los programas de estudios y de programas de lenguas indígenas que existen en el país, así como también se requiere de presupuestos para revertir esta situación lamentable de las lenguas indígenas y educación indígena en México.

En la jornada académica de inmersión y vinculación comunitaria, se observó que en México las políticas públicas para la educación y las lenguas indígenas tienen graves problemas estructurales que afectan la formación y el quehacer docente desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe y que México es un país pluricultural y multiétnica basada en la grandeza de sus Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas. También se reafirma que en la escuela es donde se corrompe el uso oral de las lenguas indígenas de México.

Lamentablemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la institución más citada como motivo del desplazamiento y desaparición de las lenguas indígenas, aunque sabemos que hay otros factores. Sin embargo, queremos hacerle una invitación a la Dirección General de la Educación Indígena e Intercultural Bilingüe (DGEIIB) para intervenir con otras acciones y estrategias para la formación continua, nivelación y fortalecer las habilidades de las maestras y los maestros para el desarrollo de la escritura y lectura en lenguas indígenas porque las y los maestros tienen el enorme trabajo de desarrollar la educación bilingüe en español y lengua indígena.

Actualmente, en pleno Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032 promovido y aprobado por la UNESCO tenemos el desafío de impulsar proyectos de investigación-acción participativa para promover, fortalecer y revitalizar nuestras lenguas indígenas. Es importante ampliar los espacios de uso y el posicionamiento de las lenguas indígenas en el ámbito académico y científico, que las lenguas indígenas tengan la misma oportunidad de desarrollarse, tomar estatutos y prestigio al igual que la lengua española.

De este modo, este proyecto de investigación sobre "el uso de la lengua mè'phàà en el contexto escolar" tiene como propósito realizar un segundo proyecto de incidencia para contribuir en el fortalecimiento

y en la profesionalización de las maestras y los maestros bilingües mè'phàà-español de la escuela primaria, ubicada en la comunidad de Laguna Seca, municipio de Malinaltepec, Guerrero.

En resumen, los principales hallazgos de esta prematura investigación que se realizó en la comunidad de Laguna Seca, municipio de Malinaltepec, Guerrero, fueron las siguientes: 1); en la comunidad la lengua mè'phàà es vital, 2); las familias están de acuerdo con que sus hijos reciban una educación bilingüe mè'phàà-español, 3); los maestros están en la disposición de tomar cursos, asesorías y talleres para fortalecer sus habilidades en el quehacer docente.

En este contexto, encontramos que las y los alumnos hablan la lengua mè'phàà, la mayoría es monolingüe en mè'phàà y pocos son bilingües en mè'phàà y español. El primer acercamiento y contacto que tienen las y los niños con la lengua española es a través de la televisión, dispositivos electrónicos y con la escuela misma. Así mismo, encontramos que las maestras y los maestros son nativo hablantes de la lengua mè'phàà, hablan la misma variante dialectal que los sus alumnos, están muy dispuestos a colaborar para promover y fortalecer el uso de la lengua mè'phàà durante los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva intercultural bilingüe.

Corresponsabilidad entre escuelas y comunidades para el fortalecimiento de la lengua mè'phàà

¿Cómo le hacemos para involucrar a los docentes de educación primaria indígena para atender el desplazamiento de la lengua mè'phàà desde la escuela? ¿Cómo le hacemos para involucrar a los docentes de educación primaria indígenas para promover el desarrollo y fortalecimiento de la lengua mè'phàà en la escuela? Con estas dos preguntas quiero pensar que las y los docentes deben ser actores claves para fortalecer la lengua mè'phàà y así lograr su mantenimiento, su estatus y su prestigio en la escuela.

1. Participación activa de la comunidad

Por muchos años hemos visto a las comunidades indígenas como las comunidades que necesitan ser beneficiadas de una escuela, que sus hijos e hijas reciban educación, pero no hemos volteado a ver a las comunidades como protagonistas en la toma de decisiones para la resolución de problemas que afectan sus costumbres, las tradiciones, la lengua, su cultura y sus prácticas comunitarias. De esta manera, Bertely (2009) puntualiza algunas experiencias sobre la educación intercultural donde se muestra que el involucramiento de autoridades tradicionales, sabios comunitarios padres de familias es esencial para garantizar la pertinencia cultural y lingüística de la educación que reciben los niños de una comunidad indígena.

En el caso del pueblo mè'phàà, la transmisión del conocimiento de la lengua y cultura se da en diversos espacios: rituales, agrícolas, tequios, mano vuelta, etcétera y este trabajo es exclusivo de la familia y de la comunidad, y no exclusivamente se transmita desde los espacios escolares formales. Entonces para mantener la lengua y, no su desaparición, es importante incorporar las narrativas orales contadas por los abuelos en el marco de proyectos escolares, esto no solo fomentaría el uso de la lengua local, sino que también promueve valores comunitarios como el respeto, la solidaridad y la reciprocidad (Hamel, 2008).

2. Formación continua y acompañamiento a los docentes

Otro pilar de la corresponsabilidad entre escuela y comunidad es la formación docente, en este caso, decimos que no basta con que los maestros sean hablantes de la lengua indígena, sino que es necesario que reciban una capacitación permanente en didáctica y metodologías que les permitan integrar las epistemologías indígenas dentro del proyecto escolar. En el caso de los docentes mè'phàà la formación debe incluir no solo aspectos lingüísticos sino también contenidos vinculados a la cosmovisión del pueblo como la relación con la tierra, los ciclos agrícolas y los rituales comunitarios.

3. Uso del mè'phàà en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Rockwell (2012) sostiene que la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro intercultural si logra integrar la lengua y la cultura indígena en la enseñanza de matemáticas, ciencias, historia, arte, geografía, etcétera. En este sentido, el fortalecimiento de la lengua mè'phàà en la escuela requiere su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y en la práctica, esto implica diseñar estrategias pedagógicas bilingües que favorezcan el aprendizaje en ambas lenguas y eviten la subordinación de la lengua indígena frente al español.

Tal vez el uso del mè'phàà como lengua de instrucción en los primeros grados de primaria da sentido para la alfabetización inicial en lengua materna. La elaboración de proyectos escolares donde los estudiantes documenten la flora, la fauna y prácticas culturales de la comunidad en la lengua local. También se puede pensar en la promoción de actividades artísticas. Sin duda, estas prácticas no solo contribuyen al aprendizaje académico, sino que también fortalece la autoestima lingüística de los estudiantes y legitiman la lengua en el espacio escolar.

Algunas reflexiones finales

La participación activa de la comunidad, la formación docente continua, el uso efectivo de la lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje y la producción de materiales didácticos contextualizados constituyen estrategias viables para enfrentar el riesgo de desplazamiento lingüístico del mè'phàà. En este sentido, la investigación-acción participativa emerge como una vía metodológica clave, que permite que las comunidades no solo sean objeto de estudio, sino sujetos que construyen y orientan las soluciones que emergen de sus comunidades indígenas.

La interculturalidad no debe limitarse a un discurso decorativo sino consolidarse como práctica transformadora en la vida escolar y comunitaria. El fortalecimiento de las lenguas indígenas exige una acción corresponsable que vincule a docentes, familias, autoridades escolares y comunidades, con un esfuerzo compartido para garantizar

el derecho a una educación que respete, valore y promueva la diversidad cultural y lingüística de México.

La corresponsabilidad entre escuela y comunidad en el fortalecimiento de la lengua mè'phàà no es una opción, sino una necesidad urgente para atender en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032 proclamado por la UNESCO a partir de la Declaración de Los Pinos (Chapoltepek). El fortalecimiento y la revitalización lingüística requiere el compromiso conjunto de todos los actores como docentes, autoridades educativas, padres de familia, sabios comunitarios y los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología.* Paidós.

Bertely, M. (2009). *La construcción de una educación intercultural en México: retos y tensiones*. Fondo de Cultura Económica.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reformada el 30 de septiembre del 2024. cpeum.pdf

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una revisión crítica*. Secretaría de Educación Pública.

Feltes, J. Ma. *et al.* (2021). *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de biliteracidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México.* Universidad Iberoamericana, Fundación Sertull, A.C. México.

Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. En L. López (ed.), *Pueblos indígenas y educación* (pp. 21-52). Ediciones Abya-Yala.

Hamel, R. E. (2008). La educación intercultural bilingüe en México: balance y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(37), 7-39.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2020). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. INALI.

López, L. E. (2001). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. UNESCO-OREALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Educación en un mundo multilingüe*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Atlas de las lenguas en peligro en el mundo*. UNESCO.

Santos Cano, T. (2015). E*strategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas en educación básica.* SEP-México.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.13

¿Para quién investigar? Interpelaciones y desafíos de la investigación y vinculación con comunidades indígenas

Ángel Tipán Santillán
Investigador independiente
atipan.pit@gmail.com

Somos como paja de páramo, que se arranca
y vuelve a crecer. Y de paja de páramo
cubriremos el mundo.

(Mama Dolores Cacuango).

Esta pregunta supone una previa, ¿para qué investigar? Es decir, lleva a preguntarse por el propósito de la investigación. Desde esta perspectiva, preguntarse también, ¿desde dónde y con quién se investiga? Estas preguntas no son solo metodológicas: son políticas, éticas y civilizatorias. Conllevan un gran desafío. En este sentido, este artículo se enmarca desde un ejercicio de interpelación a lo que se viene realizando en este campo. En este contexto, se busca sumar al análisis y la reflexión entre el enfoque de la investigación implementado actualmente desde la educación superior y la relación de esta con las demandas y urgencias de sistematización de las prácticas cotidianas de las comunidades indígenas.

Desafíos: investigación y vinculación *desde* y *con* las comunidades indígenas

Este desafío, desde un enfoque de interpelación, invita a analizar con profundidad, al menos, tres conceptos orientados a comprender la

naturaleza de la investigación y el propósito de la misma, en relación con las demandas de las comunidades indígenas, especialmente andinas. Estos conceptos son: i) comunidad-ayllu llakta[1]; ii) investigación; y, iii) participación. El primero, se refiere a los relacionamientos de parentesco, reciprocidad e incluso filiales que se expresan entre las distintas formas de vida, enmarcadas en la interdependencia entre cuatro sujetos, que conforman la comunidad.

El segundo concepto señala cuál es el enfoque de la investigación, considerando que, "la forma de mirar al mundo condiciona la forma de intervenir en él para transformarlo" (José De Souza Silva). Finalmente, el tercero, comprender que, quienes participan son sujetos colectivos, portadores de derechos colectivos, reconocidos así, en los instrumentos internacionales.[2] Realidad que invita a considerar lógicas distintas de participación con relación a la democracia representativa vigente en todos los países de Latinoamérica-Abya Yala.

¿Para qué la investigación?

Desde este enfoque de interpelación, se invita a preguntarse por el propósito de la investigación diseñada y ejecutada por la educación superior hacia los pueblos indígenas. En este contexto, estas inquietudes intentan recoger las perspectivas y demandas de las comunidades indígenas, expresadas en su legado histórico de miles de años; como también, amparadas en los marcos normativos vigentes como las cartas magnas de los Estados de Ecuador y Bolivia, y de los instrumentos internacionales, firmados y ratificados por la mayoría de los Estados de Latinoamérica-Abya Yala.

1 Ayllu llakta, concepto kichwa que va más allá de la comprensión occidental cristiana. Se refiere al relacionamiento entre cuatro sujetos: personas, naturaleza, apuk-waka y nuestros ancestros.

2 El Convenio 169 de la OIT, la Declaración de la ONU (2007) y la Declaración Americana (2016) son los principales instrumentos internacionales que reconocen a los pueblos indígenas como Sujetos colectivos de Derechos colectivos, especialmente en torno a territorio, cultura, identidad y autodeterminación.

Dentro de esta perspectiva, la academia está llamada a preguntarse, luego, intentar construir una respuesta a la pregunta: ¿a dónde nos lleva el actual modelo de desarrollo? Al respecto, solo hay que revisar las noticias, tanto nacionales como regionales e internacionales para ver que se asiste a una crisis climática como consecuencia del calentamiento global, expresado en sequías prolongadas, inundaciones, incendios, el deshielo de los glaciares, entre otros. El actual modelo de desarrollo ha puesto en crisis a toda forma de vida, incluyendo al planeta Tierra.

Dentro de esta realidad viene la pregunta, ¿para qué la investigación? La respuesta a la misma, en la actualidad, quizá afronta a una dicotomía: para seguir con el actual modelo de desarrollo que ha puesto en riesgo, incluso, la casa común, el planeta Tierra, o, para la Vida, las distintas formas de vida.

Urge mirar y analizar, al actual modelo de desarrollo, más allá de los distintos adjetivos. Como, por ejemplo, desarrollo *integral*, desarrollo *local*, desarrollo *territorial*, desarrollo *humano*, desarrollo *sostenible*, etc., etc. Todas estas propuestas, mantienen el actual paradigma de desarrollo y solo han agregado calificativos, sin cuestionar su estructura de fondo, ni el principio que lo sustenta.

Una de las respuestas a la pregunta, ¿para qué la investigación?, desde las perspectivas de las comunidades indígenas, especialmente andinas, podría ser, para construir el Buen vivir –Sumak kawsay– como una alternativa al actual modelo de desarrollo. A este desafío, la educación superior, está invitada a aportar, con metodologías y herramientas de la investigación que faciliten procesos orientados a la recuperación y fortalecimiento de la identidad y la memoria, de las comunidades indígenas, para volver a ser comunitarios. Entonces, la educación superior, desde el campo de la investigación y vinculación, afronta al desafío: ¿continúa impulsando el actual modelo de desarrollo o se suma a impulsar el Sumak kawsay –Buen vivir– emergente?

Investigar desde y con la comunidad

Con estos antecedentes, la educación superior desde el campo de la investigación y vinculación, está invitada a sumarse a las pers-

pectivas de los pueblos indígenas, que consiste en apoyar, al menos, en los siguientes procesos: i) recuperar y fortalecer la identidad; ii) recuperar la memoria colectiva; y, iii) volver a ser comunitarios.

Recuperar y fortalecer la identidad. Este desafío implica trabajar, al menos, en dos direcciones: i) por un lado, la comunidad –ayllu-llakta–, entendida y sentida como relacionamientos de parentesco y reciprocidad entre cuatro sujetos: las personas, la naturaleza, parientes espirituales –apukkuna-wakakuna– y nuestros ancestros; y, ii) la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas.

En la recuperación y fortalecimiento de la identidad, es necesario, en primer lugar, comprender y sentir la comunidad –ayllu llakta– que no es la comunidad occidental y cristiana. Desde los pueblos indígenas, con un legado milenario, es el relacionamiento de respeto, parentesco, reciprocidad e incluso de sentido filial entre cuatro sujetos.

El sujeto personas –Runa– en un primer momento, el relacionamiento con las características antes indicadas, se da entre sí, con sus pares. Solo entonces se reconoce y valora la diversidad, cultural, social, económica e intergeneracional. En la actualidad, además, llamado a reconocer y respetar la diversidad, también étnica.

Desde esta vivencia viene el relacionamiento con la naturaleza, para los pueblos indígenas andinos, Allpamama; sintiéndola y considerándola como Madre. Solo ahí se siente y se comprende, pero sobre todo se intenta vivir, el postulado, "Allpamamapa wawakunami kanchik".[3] Es decir, se vive una relación de respeto, pero sobre todo una relación filial. Es la Madre tierra dadora de vida, que cuida y alimenta a sus hijos. Dentro de esta concepción, se comprende que, los pueblos indígenas sin la naturaleza –Allpamama– no pueden existir. Son nadie. Sin ella, no es posible la vida, las distintas formas de vida.

La comunidad, en los pueblos indígenas andinos, también es comprendida dentro del relacionamiento, de la persona con sus *parientes espirituales*. Estos se expresan en el agua, el viento, las cascadas, en las

3 En castellano sería, "somos niños –*wawas*– de la Madre Tierra".

montañas. Solo así se comprende los lugares sagrados, como espacios de reencuentro entre pares y con la Naturaleza –Allpamama– considerados como momentos de fortalecimiento, recuperación de energías en búsqueda de restablecer la armonía entre las personas y con la Allpamama. En estos lugares se celebran las ceremonias, los rituales. Antes, con mucha fuerza articulados y vinculados a los ciclos agrícolas-festivos.

Finalmente, los ancestros. Abuelas, abuelos, lideresas y líderes que pasaron a otra dimensión. Desde donde acompañan el caminar de sus pueblos y comunidades. Esta vivencia de relacionamiento se manifiesta, especialmente en las comunidades andinas, en el "Aya puncha" o "los finados" que se celebran los primeros días de noviembre. En esa ocasión, las familias se reúnen en las casas y los cementerios para compartir con sus ancestros, alimentos, oraciones, música. Dedican canciones, generalmente acompañadas con instrumentos musicales como el acordeón, la guitarra, el charango, una quena, etc. etc.

En las movilizaciones en defensa de los territorios, en demandas de sus derechos individuales y colectivos, son mencionados y evocados sus líderes y lideresas que ya trascendieron. Esta comprensión de la comunidad, lleva a sentir la presencia de sus ancestros en estos momentos de reivindicaciones. En el caso de Ecuador, por ejemplo: Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Rumiñahui, Fernando Daquilema, Manuela León. En el mismo sentido son evocados líderes regionales como Tupak Amaru, Barlotina Sisa, etc. etc.

Por otra parte, el proceso de fortalecimiento de la identidad, se complementa con la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. En este desafío, es necesario tener presente que, "las lenguas ancestrales son fundamentales para la preservación de la historia, costumbres, tradiciones, memoria, modos únicos de pensamiento, significado y expresión de los pueblos indígenas…".[4]

4 Justificativo. Seminario Internacional. "Lenguas ancestrales: elemento primordial para la preservación de la cultura y el pensamiento comunitario". SEIBE, Quito, 19-21 de julio de 2023.

Desde esta perspectiva, todas las acciones de recuperación y revitalización de las lenguas de los pueblos indígenas, van más allá de la presentación de vocabularios, gramáticas, diccionarios, etc. Están llamadas a responder a políticas públicas integrales orientadas al ejercicio de los derechos colectivos. Es decir, la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas articuladas a la implementación de programas de educación y salud propias, de soberanía alimentaria, entre otros derechos. Dentro de esta misma perspectiva, programas de recuperación de tierras y reconstitución de territorios donde se puedan garantizar los medios para una vida digna, orientados a la construcción del Buen vivir- Sumak kawsay.

Recuperar la memoria. La situación por la que atraviesan los pueblos indígenas, en general, la región andina, y en particular Ecuador, demanda un proceso urgente de recuperación de la memoria colectiva. En el proceso de fortalecimiento de la identidad se vuelve indispensable la recuperación de la memoria.

En un breve recorrido, se puede constatar, que, en las últimas cinco décadas, los pueblos indígenas, sobre la base de sus fortalezas, pasaron a ser actores políticos y sujetos colectivos de derechos colectivos en los diferentes Estados de Latinoamérica-Abya Yala; sin embargo, en la actualidad asisten a un proceso de debilitamiento en sus estructuras organizativas, distanciamiento de los postulados fundacionales de sus organizaciones y de un rompimiento en el reemplazo intergeneracional y de género en el liderazgo de las organizaciones.

Frente a esta situación, se impone la necesidad de estrategias encaminadas a la recuperación de la memoria colectiva para reconceptualizar instituciones como, la asamblea, la minga, las fiestas; en el mundo andino el rimanakuy,[5] el ranti-ranti.[6] Estas acciones podrían

5 Conversatorio, diálogo. Comunicación horizontal que busca consenso. En la cultura de los pueblos andinos, rimanakuy, va más allá de la dimensión social; implica también el diálogo con la Madre Tierra.

6 Acción mutua, que implica reciprocidad. Podría entenderse también como intercambio que busca armonía entre personas.

llevar a los postulados de origen de las organizaciones de los pueblos indígenas, de esta manera fortaleciendo capacidades para convivir en este mundo donde prima el individualismo y se impone la "ley del más fuerte", la ley del mercado.

Volver a ser comunitarios. Finalmente, estos procesos de fortalecimiento de la identidad, revitalización de las lenguas indígenas y la recuperación de la memoria tienen el propósito de generar condiciones que provoquen el reencuentro entre pares, recuperar espacios y momentos para poder, sobre todo escuchar. Restablecer relaciones de respeto y reciprocidad con la Madre Tierra. Sensibilización para recuperar la comunicación con sus parientes espirituales y con sus ancestros. Desde esta perspectiva, "volver a ser comunitarios", no es un retorno nostálgico; por el contrario, es una acción estratégica.

En un mundo "hiperindividualizado", donde a la Naturaleza –Allpamama– se la trata como un "objeto", la recuperación de relaciones de respeto y reciprocidad con pares humanos, con la naturaleza y los ancestros establece como una alternativa al colapso ecológico y social contemporáneo. Planteamiento que posiciona a los pueblos indígenas, no como reliquias del pasado, sino como referentes éticos y políticos para enfrentar las actuales crisis.

Investigación, vinculación y sistematización

La articulación de estos tres procesos: investigación, vinculación y sistematización, exige afrontar, al menos, dos desafíos. Por un lado, la sensibilización y acercamiento de la academia a los pueblos indígenas; luego, considerar a la sistematización como una estrategia de recuperación de saberes y producción de conocimiento desde la práctica. Para el presente análisis, desde la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

Sensibilización y acercamiento de la academia a los pueblos indígenas

Este giro académico implica el reconocimiento de "otras formas" de conocimiento, más allá del "diálogo de saberes", hasta ahora entendido como intercambio horizontal. Exige, un "diálogo interepistémico",

donde, tanto por los pueblos indígenas, como por la academia, cada campo de conocimiento sea reconocido y aceptado como legítimo. De darse, este diálogo es respetuoso y no jerárquico entre las distintas formas de producir saber y conocimiento. Desde los pueblos indígenas, la sistematización permitiría que el diálogo sea vivo y producido desde la vida comunitaria.

En este escenario, los pueblos indígenas y la academia estarían a las puertas de un relacionamiento "entre pares", frente a un propósito común: sumarse a la ejecución de los Planes de vida orientado a construir el Sumak kawsay-Buen vivir.

La sistematización como una estrategia de recuperación de saberes y producción de conocimiento desde la práctica

Este enfoque plantea considerar la vida cotidiana, la práctica misma, como fuente de conocimiento. Invita a tener presente que, "el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad…están entremezclados…existen como relaciones…" (Marco Raúl Mejía). Desde esta perspectiva, la vida cotidiana y la producción de conocimiento no son niveles separados, por el contrario, son relaciones imbricadas en la vida diaria de los pueblos indígenas.

Desde este enfoque, con la sistematización, se rompe las dicotomías propias del pensamiento occidental. Como, por ejemplo; naturaleza-cultura, razón-emoción, trabajo manual-trabajo intelectual, teoría-práctica, etc.

Desde este planteamiento —sistematización desde la vida cotidiana de los pueblos indígenas— no se niega a la ciencia, se la reconoce y se invita a vincularse con otros modos de conocer, con otros campos de producción de conocimiento.

Consideraciones finales

a. La pregunta "¿para quién la investigación?", finalmente, es una interpelación ética y política que invita a redefinir el sentido de la investigación. Investigar sin considerar a

las comunidades como sujetos colectivos con derechos colectivos, implica continuar reproduciendo inequidades.

b. La comunidad –Ayllullakta– constituye un enfoque alternativo. La comprensión de cuatro sujetos y su relacionamiento basado en el respeto y reciprocidad ofrecen una comprensión distinta de la realidad moderna-occidental, por ahora todavía hegemónica.
c. La investigación desde y con la comunidad, para fortalecer la identidad, recuperar la memoria colectiva e instituciones propias, no es un añadido metodológico, sino el núcleo del fortalecimiento comunitario que facilita la construcción del Sumak Kawsay-Buen Vivir.
d. Desde esta perspectiva, la sistematización permite producir conocimiento desde la práctica, la vida cotidiana y romper dicotomías propias del pensamiento moderno que fomentan exclusión e inequidades.

Referencias bibliográficas

Gómez Rendón, J. (2024). *Cartografía del kichwa en las parroquias urbanas y rurales del Distrito Metropolitano de Quito: Informe de resultados del proyecto*. Instituto Metropolitano de Patrimonio.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed. colombiana). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

Mejía Jiménez, M. R. (2018). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. Ponencia presentada en el 9.º Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, La Paz, Bolivia.

Silva, J. de S. (2018). *Investigación científica: ¿Para el desarrollo o para la vida?* Editorial Académica Española.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.14

Voces y saberes locales: una mirada etnoeducativa al sector "La Molienda" desde la vinculación social

Luis Fernando Cevallos Landi
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
luis.cevallos@unae.edu.ec

Evelyn Rosalía Cevallos Landi
Negocios Internacionales en la Universidad Tecnológica ECOTEC
evcevallos@eston.ecotec.edu.ec

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua
Universidad Nacional de Educación (UNAE)
fausto.quichimbo@unae.edu.ec

La educación popular es clave para la emancipación del sujeto histórico

(Arturo Andrés Roig).

Este trabajo ve la necesidad de visibilizar los saberes y manejo del medio de una localidad rural del cantón Naranjal, en donde sus habitantes llevan consigo una carga experiencial, que bien puede ser articulada en distintos niveles educativos. Se enmarca en la etnoeducación como un referente potencial de entender la relación con el territorio, y la generación de nuevos conocimientos; en pro de la articulación con las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES). En este sentido, es clave que las universidades se acerquen al territorio, y se interroguen: ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?

La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) define a la etnoeducación en su art. 161., como:

> Un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano y montubio, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios. (CLOEI, art. 161, Capítulo Cuarto de la Etnoeducación, p. 89)

En este sentido, es evidente que a nivel normativo, se enfoca principalmente en dos pueblos específicamente, y que a largo plazo puede limitar la participación de otros contextos que a criterios propios no puedan llegar a considerarse como afroecuatoriano o montubio. Entonces, ¿qué otras perspectivas podemos brindar a la etnoeducación ecuatoriana desde las funciones sustantivas de las IES? A decir de León (2005), "la etnoeducación entendida desde la interculturalidad no busca desplazar a una cultura o etnia" (p. 62), sino más bien, busca consolidar líneas de acción en donde se pueda evidencia la participación activa de distintos grupos humanos con sus características y particularidades.

Para ello, es necesario desarrollar una contextualización en dos niveles. Por un lado, A nivel cantonal nos permite entender su ubicación, las políticas en el ámbito sociocultural, los bienes patrimoniales, naturales y arqueológicos que lo componen, las características demográficas. Para este fin se toma como base la Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (APDOT) del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal (GADM) del Cantón Naranjal. Por otro lado, a nivel comunitario, que visibilice elementos propios del territorio como aportes hacia la etnoeducación, ello a partir de un trabajo desarrollado en campo desde un enfoque de investigación acción.

El cantón Naranjal políticamente ubicado al sur de la provincia del Guayas, limita al norte con los cantones de la provincia Guayas: Durán, San Jacinto de Yaguachi y el Triunfo; al este con los cantones: La Troncal y Cañar (provincia del Cañar), y el cantón Cuenca (provincia del Azuay); al sur con el cantón Balao (provincia del Guayas) y el cantón Camilo Ponce Enríquez (provincia del Azuay); finalmente, al oeste: con el río Guayas y el cantón Guayaquil (provincia del Guayas). Su existencia entre la cordillera de los Andes y su salida al Golfo de Guayaquil le da al territorio una variedad geográfica, florística y faunís-

tica únicas que se reflejan en su producción y gastronomía, además, su ubicación es ruta de paso de la vía Molleturo-Cuenca, y de la Troncal de la Costa, por lo cual en el cantón Naranjal convergen personas de distintas regiones del Ecuador (provenientes principalmente de la sierra), siendo un espacio diverso de encuentro.

El objetivo estratégico del componente socio-cultural del cantón, plantea: "contribuir al desarrollo humano, mediante la construcción de políticas sociales y culturales que garanticen sus derechos, la atención integral y equitativa, individual y colectiva, bajo principios de equidad de género, discapacidad, intergeneracional, intercultural y territorial" (GADM del cantón Naranjal, 2021, p. 235), y como política a este objetivo está: "garantizar y proteger la autodeterminación cultural, el patrimonio material e inmaterial y la memoria social de los pueblos y nacionalidades del cantón" (GADM del cantón Naranjal, 2021, p. 253). Desde esta perspectiva, la política social del cantón se encamina en el fortalecimiento de la identidad desde un enfoque inclusivo como efecto del patrimonio y la diversidad existente.

Entre los bienes patrimoniales inmateriales del Cantón Naranjal destacan dos: uno que se denomina "Gastronomía Tradicional a Base de Cangrejo", y el otro "Curación Tradicional *Shuar*", entre sus patrimonios naturales desde la visión sociocultural, se encuentran tres elementos: Reserva Ecológica Manglares Churute, Cerro de Hayas (espacio idóneo para la conservación de aves, además cuenta con 9 cascadas origen del sistema hídrico presente) y el Camino Real del Inca. El APDOT del cantón Naranjal expone que existen varios yacimientos arqueológicos, los cuales 33 se ubican en la parroquia Taura, y uno en la parroquia Jesús María. Adicionalmente, Naranjal, a los pies de su cordillera es beneficiario de manantiales de aguas termales, uno ubicado en la Parroquia Jesús María, y el otro en la comunidad Shuar.

La construcción de viviendas tradicionalmente era de caña, posteriormente, por la caña revestida o el bareque, también la madera, sin embargo, actualmente es el ladrillo y el hormigón lo que predomina en la construcción, lo cual ha llevado a pérdida de prácticas sostenibles de construcción con materiales del entorno.

En lo que respecta a la autoidentificación según la costumbre y la cultura de las 69 012 personas, "en el cantón Naranjal se presenta con un contundente predominio mestizo (74,06 %), seguido por la etnia montubio (10,87 %), el 8,69 % restante lo componen las demás etnias (indígena, afroecuatoriano, negro, blanco y mulato)" (GADM del Cantón Naranjal, 2021, p. 104).

Cabe destacar que a pesar de que la mayoría de la población se autoidentifica como mestiza no es raro ver su participación activa en actividades características del Pueblo Montubio, como lo es el *Rodeo Montubio*.[1] En cuanto a la pertinencia a una nacionalidad o pueblo indígena es necesario destacar que sobresalen el Kichwa de la sierra, Puruhá, Kañari y achuar; sin embargo, a pesar que en el Cantón hay la presencia de una Comunidad *Shuar*[2] asentada en un porcentaje de aproximadamente 500 hectáreas, no se evidencia datos demográficos de la nacionalidad (inclusive hay la presencia del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica *Tsuer Entsa*), lo cual es un factor a analizar en la revitalización de saberes y conocimientos, y la cultura. Un dato adicional sobre el cantón es que el analfabetismo alcanza un porcentaje de 8,85 (superior al promedio provincial y nacional) principalmente en el sector rural, lo cual brinda una oportunidad para proponer propuestas desde el ámbito de la vinculación con la sociedad.

Entre las principales actividades económicas del cantón destacan la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y la explotación de

1 "En diferentes pueblos y ciudades se reproduce, como escenario sociocultural, en él se recrea parte de su vida cotidiana y laboral; enlazar y domar caballos, transportar y marcar el ganado vacuno, caballar, referentes de acciones en su contexto sociocultural" (Gavilanes, 2013, p. 13).

2 La comuna indígena está compuesta por 65 habitantes que integran 16 familias, sus descendientes llegaron hace aproximadamente 30 años desde la provincia de Morona Santiago, en el Oriente, para radicarse en esta tierra y formar el Centro Shuar, población perteneciente al cantón Naranjal. Trajeron sus costumbres, sus vestimentas de coloridas telas y plumas de aves que adornan con cinturones y collares de semillas de árboles, como el que llaman Nupi, que se mueven en cada danza típica con la que dan la bienvenida al visitante (GADM del Cantón Naranjal, 2021, p. 118).

minas y canteras; seguido por el comercio y actividades del sector terciario; y finalmente la industria manufacturera. Sin embargo, hay que desatacar que:

> La pérdida de la biodiversidad provocada por los cambios en la cobertura vegetal y el uso del suelo, es la principal consecuencia del deterioro de los ecosistemas frágiles (humedales, bosques nublados, bosques tropicales secos y húmedos, manglares, ecosistemas marinos y marino-costero). (GADM del Cantón Naranjal, 2021, p. 223)

Luego de este preámbulo sobre el contexto cantonal, que expone la riqueza natural y cultural del lugar, y que bien puede ser aprovechados en los espacios académicos para la generación de nuevos conocimientos, continuamos contexto del Sector "La Molienda", el cual no constituye un poblado como tal, si no es un nombre usado para denominar un territorio sin límites claros, y es un distintivo heredado de la presencia de una molienda de caña de azúcar de la cual actualmente solo que un vestigio habitacional; en el lugar antiguamente se hacía panela y trago, actividad que actualmente se ha perdido en el sector, y solo queda el recuerdo de lo mismo.

Se conoce que los primeros dueños de este lugar eran de apellido Merchán, pero con el tiempo estos fueron vendiendo los terrenos y poco a poco estos se fueron convirtiendo en pequeñas parcelas, de las cuales los dueños en gran porcentaje no habitan en las mismas, sino que se dirigen a otros espacios como la cabecera cantonal, al Recinto "La Delicia", o al Recinto "El Paují", sin embargo, diariamente visitan sus parcelas para estar pendientes del cuidado y producción, y por qué no decirlo, de intrusos también, por lo cual se han colocado cercas de alambres entre cada finca, hasta hace menos de diez años era posible transitar a caballo por cada uno de las fincas, pero ahora eso se ha ido perdiendo, y cambiando por motos o vehículos.

Lo señalado en líneas anteriores es clave para entender que el territorio ofrece un sin número de posibilidades para que las IES pueden incorporar en sus planes de estudio, programas y proyectos una visión en y desde el territorio. Además, reflexionar a partir de las interrogantes de Lander (2000):

> ¿El conocimiento que se produce y reproduce en nuestras universidades constituye un aporte a la posibilidad de un mayor bienestar y mayor felicidad para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta, o al contrario? ¿Es procedente interrogarse si ese conocimiento aporta o no a la posibilidad de una sociedad más democrática, más equitativa? ¿Es pertinente interpelar ese cuerpo de saberes en términos de su contribución o no a la preservación y florecimiento de una rica diversidad cultural en nuestro planeta si contribuye a la preservación de la vida o si, por el contrario, este se ha convertido en un agente activo de las amenazas de su destrucción? (p. 26)

Estas interrogantes constituyeron la base para considerar a la vinculación con la sociedad como un factor clave en los procesos formativos del estudiantado, para evitar el sonambulismo intelectual que considera que los conocimientos se encuentran solo en el aula de clase. Contrariamente a propuestas como la pedagogía decolonial, que considera al territorio como un lugar cargado de historia, memoria y cultura.

El territorio como aula viva: aprendizajes desde la experiencia comunitaria

El territorio es parte del ser de la población, o como lo dirían los guaraníes "somos tierra que anda". A continuación narramos todo el proceso de interaprendizaje desde los actores sociales del sector conocido como "La Molienda".

En conversación con un habitante del sector, comenta que antiguamente había variedad de actividades productivas en el lugar, como siembra de plátano, cacao, naranja, caña y ganadería, pero con más énfasis en el cacao nacional (conocido como fino de aroma) o el venezolano, los cuales ahora se están perdiendo y pasando a otras variedades de cacao, convirtiendo a la zona en un territorio netamente de cacao lo cual es lo más representativo del sector (E1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2025).

Figura 1
Casa conocida como "La Molienda"



Un aspecto adicional, es que en el sector La Molienda, y sus alrededores es posible encontrar restos de tiestos en distintas formas y tamaños, lo cual puede dar paso a desarrollar investigaciones sobre un nuevo posible yacimiento, y la historia misma del cantón, ya que, es uno de los sitios que está más próximo hacia la ruta del *Qhapaq Ñan*.

En el sector también es conocido el relato de historias en torno a los entierros o las tolas, las cuales antiguamente, según cuentan, se habían hecho excavaciones para buscar los entierros, pero que, sin embargo, estas al ser encontradas y al haber un codicioso(s) cerca simplemente desaparecían o huían, así mismo, se comenta que han observado animales pocos comunes que saben andan rondando estos lugares.

Del saber productivo en el Sector "La Molienda"

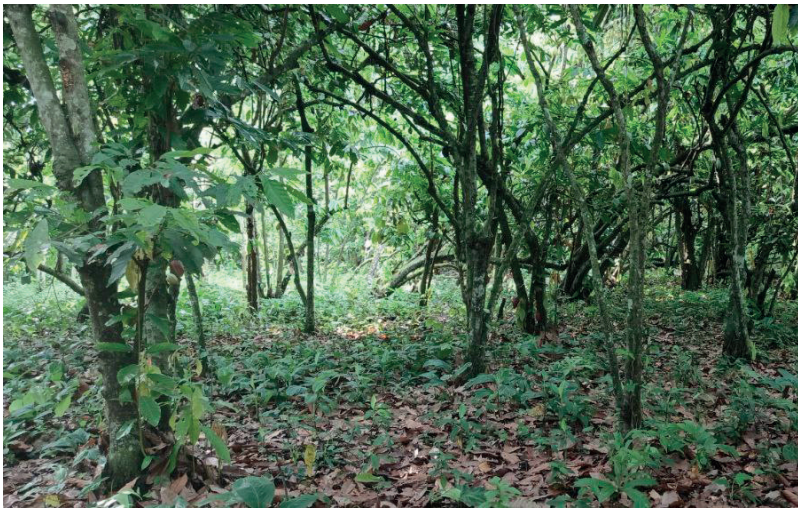
En el Sector "La Molienda" existe principalmente la presencia varios tipos de plantas que se usan en la agricultura, sin embargo, el principal es el cacao, seguido por el maíz, el plátano y en menor medida el maracuyá. Pero esta variedad responde a una lógica en torno al cacao, que se detallará más adelante. Aunque también, en las distintas fincas hay la presencia de árboles de naranja, mango, arazá, cauje, guanábana, mandarina, limón, toronja, guaba, pitahaya, fruta de pan (frutipan) y otras plantas como el: ají, hierba luisa, albaca, llantén, culantro, las cuales son usadas para el consumo personal principalmente, ya que no representan una fuente de ingreso directa y/o permanente como el cacao.

La ganadería y porcicultura son actividades muy difundidas, sin embargo, en la actualidad se realizan de manera muy limitada. También, hay emprendimientos particulares en torno a la crianza de peces para consumo personal, ya que, debido al contexto no es viable este tipo de prácticas por la falta del recurso hídrico. Así mismo, la avicultura también es una actividad muy practicada en el sector, no obstante, la producción de la misma es principalmente para consumo personal al igual que los peces.

La cultura del cacao

Como se mencionó anteriormente, en el Sector "La Molienda", la presencia de ciertos tipos de plantas depende del cacao, y es que, existe una asociación de plantas que a continuación se detallará más ampliamente. Actualmente, para la siembra del cacao en el sector hay dos tipos de terreno, uno que no ha sido utilizado para la siembra de cacao anteriormente y su uso haya sido destinado a la ganadería o a otros tipos de plantíos, como, por ejemplo, el maracuyá o el maíz. Y el otro tipo de terreno es el que ha estado desde hace décadas sembrado con la variedad de cacao conocida como nacional. Los finqueros han sabido aprovechar estos tipos de condiciones de la siguiente manera.

Figura 2



Terreno sin presencia de cacao: en este caso los finqueros hacen una roza del lugar, sea a la manera tradicional usando el machete, o más rápido usando las máquinas de rozar conocidas como *guarañas*, es muy común en el sector escuchar el término *guarañar* para referirse a cuando se va a realizar la acción de rozar empleando esta máquina. Luego de haber realizado la roza se sabe quemar los rastrojos para dejar el terreno totalmente limpio para la siembra, o en algunos casos se sabe rozar, y dejar que vuelvan a brotar los retoños de los montes hasta una altura de unos 10 a 20 centímetros, con el fin de fumigar y que así el líquido haga un mayor efecto sobre las malezas, teniendo mayor "control" sobre el terreno. A pesar de este tipo de prácticas, la maleza siempre encuentra el camino para volver, ya que los finqueros son conscientes de que usar herbicidas muy fuertes deteriora el suelo y puede afectar las producciones, por eso existe un equilibrio.

Luego de dejar limpio el terreno inicia el proceso de siembra, para la obtención de las plántulas/semillas de cacao los finqueros recurren a los viveros de cacao existentes principalmente hacia las

afueras de la ciudad de Naranjal, ahí los finqueros eligen entre variedades CCN-51, injerto, ramilla, hijo de ramilla, yema, que son los tipos de semillas más comunes que se siembran actualmente debido a su abundante producción y adaptación al terreno y clima, y precios de las semillas de cacao; las edades de las semillas que van desde semanas hasta meses, no es muy recomendable seleccionar semillas muy "viejas", ya que esto afectará a futuro la fijación de la planta al suelo y su producción es menor.

Una vez seleccionadas las semillas, estas son llevadas en vehículo(s) lo más cerca posible hasta el punto de siembra, y de no poderse están son transportadas hasta el lote de siembra empleando bestias de carga, a fuerza del ser humano, e inclusive se adaptan las motocicletas para transportar las semillas.

Para el proceso de siembra se utilizan distintas herramientas manuales, las mismas que son usadas a pulso en función del suelo, por ejemplo, si es arenoso o arcillo (considerado suave y el mejor para sembrar) se usan excavadoras manuales, palas o lampillas para hacer hoyos en el suelo en donde pueda caber la semilla del cacao (esto dependerá del diámetro de la funda que contiene la semilla de cacao), el trabajo en este tipo de terreno es considerado más suave y el proceso de siembra se realiza más rápido; si el terreno es apretado o pedregoso se usa principalmente la barreta, con la cual se rompen los suelos e igualmente los diámetros de los hoyos dependerá del tamaño de las fundas, sin embargo, el proceso de siembra es más lento y el esfuerzo mayor. En ambos casos, los hoyos se hacen siguiendo patrones de filas y columnas (a los cuatro vientos como es conocido en el sector), dejando una distancia entre una planta y otra que generalmente puede ir desde los 2 metros hasta los 3 metros.

Para realizar la siembra de las semillas el trabajo se realiza planta por planta y a esfuerzo humano, llevando las plantas hasta los hoyos y arrodillándose para sembrar la semilla en su lugar de destino definitivo, una vez colocada la semilla en su lugar se cubre con la tierra extraída del hoyo anteriormente, este proceso se va repitiendo una y otra vez hasta terminar con la siembra total del lote, durante

el desarrollo del proceso es interesante ver cómo poco a poco se van formando las carreras.

En los tipos de suelo arenosos o arcillosos los finqueros optan por sembrar entre las carreras de cacao, maíz, plátano o banano,[3] en cambio, en los terrenos más apretados o pedregosos se opta principalmente por sembrar maíz con el uso del espeque. Ello para aprovechar el espacio y el tiempo mientras el cacao entra en etapa de producción que es después de unos dos años aproximadamente.

Terreno con previa presencia de cacao: para este tipo de terreno se usan las mismas técnicas y recursos de siembras que en el tipo de terreno anterior, con la diferencia de presencia de viejos plantíos de cacao nacional, y en este caso ciertos finqueros aprovechan el terreno para desarrollar una siembra asociada, ya que, al hacer la tumba de las plantas de cacao viejas, las cortan a una altura de unos 2 metros dejando únicamente el tronco, esto con el fin de usarlos como estacas que sostengan las líneas de alambres que sostendrán las pesadas plantas de maracuyá,[4] y entre las carreras de las antiguas plantas de cacao siembran la nueva variedad, esta asociación responde a una lógica de aprovechar el espacio y los tiempos para producir, puesto que, el cacao en general empieza a dar uno que otro fruto a partir de los 2 años aproximadamente, y para ese entonces, el maracuyá ya ha cumplido su ciclo vital en el terreno, llegado este punto los finqueros empiezan a quitar las viejas matas de maracuyá y los alambres, posteriormente los troncos de las antiguas matas de cacao, y al final el terreno se queda únicamente con las plantas de cacao.

Independiente de las características del terreno, las asociaciones de plantas se hacen con el fin de generar producción desde el principio, controlar las malezas y retener en cierta medida la humedad del suelo.

3 Existe la creencia de que las plantas de plátano y banano ayudan al crecimiento más rápido de las plantas de cacao.

4 La producción de maracuyá en el sector comprende aproximadamente unos dos años, teniendo su pico de máxima producción entre los 6 y los 18 meses, luego la producción empieza a decaer y aunque se renueve la planta la producción no será la misma.

Adicionalmente, cabe señalar, que este tipo de asociaciones en los tipos de terrenos nombrados no es estático, o por regla general así, ya que puede variar en función de los intereses de los finqueros, las necesidades o condiciones del terreno, sin embargo, luego de la siembra hay una serie de actividades que hay que realizar para el cuidado de las plantas, que a diferencia del cacao nacional (al cual principalmente se cuida de las malezas), las nuevas variedades requieren mayor cuidado, entre los cuales constan: riego, limpiezas, fumigaciones, abonos y podas; detallaremos a continuación estos aspectos de modo más profundo. Como un dato adicional podemos hacer alusión al siguiente relato sobre la comparación entre la siembra de cacao antiguamente y en la actualidad.

> La variedad de cacao que se sembraba en aquel tiempo se sembraba bajo la montaña, entonces ahí lo que se hacía era que se rozaba prácticamente se limpiaba la parte baja del suelo, pero los árboles quedaban igualitos, o sea, en aquel tiempo que yo alcancé a conocer era… a la distancia usted veía que era una montaña, pero había cacao porque esa variedad de cacao producía bajo la sombra, hoy en el día prácticamente la nueva variedad de cacao […] tiene que explotar la montaña, se explota la montaña porque esta variedad de cacao no necesita de sombra porque si tiene sombra él no va a cargar bajo la sombra, no produce, entonces se necesita el suelo prácticamente totalmente limpio, en eso está totalmente cambiado la historia de la una con la otra. (E1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2025)

Riego: el riego en el sector se lo realiza de dos maneras, una por medio de pozos de agua que distribuyen el agua a los sembríos de cacao mediante sistemas tecnificados de riego por aspersión, este sistema al ser de carácter "privado" no conlleva un cronograma de riego, si no, de la necesidad de las plantas al requerir de agua. Y la segunda, mediante el sistema de inundación por gravedad, que lleva el agua desde el río *Chacayaco* por una serie de ramificaciones de canales hasta las distintas fincas, este tipo de riego conlleva toda una planificación, y es aquí en donde entran las juntas de riego del agua,[5] que en este caso hablaremos

5 Anteriormente conocidas como cooperativas de agua.

sobre la "Junta del Sistema de Riego La Molienda Paují",[6] que es una organización que acoge a finqueros de los sectores "La Molienda" y "El Paují" principalmente.

Esta organización mediante el uso de una bocatoma[7] capta el recurso hídrico desde la parte alta del cerro por donde circula el río *Chacayaco*, y lo distribuye a los distintos niveles.

Figura 3
Bocatoma de la "Junta del Sistema de Riego La Molienda - Paují" en época de invierno



6 Del término kichwa *pawshi*, nombre que se le asigna al pavo de monte.

7 La bocatoma tiene sus tiempos de uso, en el tiempo de "verano" (mayo, junio, julio, agosto que son los más fríos; septiembre, octubre, noviembre y diciembre son los más secos) se hace uso del agua debido a la ausencia de lluvias para los cultivos, mientras que en la época de "invierno" (enero, febrero, marzo, abril, y parte de mayo) la bocatoma es cerrada o bloqueada para evitar que se causen daños en los distintos cultivos.

La distribución del líquido se la hace por turnos (horarios y días) desde las partes altas hasta las partes bajas o planas, en conversación con uno de los dirigentes de la Junta del Sistema de Riego "La Molienda Paují", menciona que se lo hace así debido a la gravedad, ya que, al comenzar el riego desde las partes altas, el excedente de agua que no se logra aprovechar en el riego en una finca, puede ser usado por las fincas de más abajo, y así los tiempos de riego disminuyen significativamente, y el aprovechamiento del recurso es más óptimo (E1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2025).

El sistema de distribución del agua se lo mantiene gracias a una práctica que se denomina la *minga,*[8] este tipo de organización permite abrir o cerrar la bocatoma, dar mantenimientos a los canales de riego y los sistemas de distribución del agua. Sin embargo, lo que a futuro la Junta plantea es la creación de un gran proyecto denominado riego foliar, para aprovechar al máximo el agua y que esta llegue a las distintas fincas por medio de canales encementados y tuberías.

Los meses secos en los que se emplea el agua de riego, por lo general tienden a ser los más fríos y garuosos,[9] y ello provoca que la producción de cacao se vea afectada y se dañe, a pesar de estas lloviznas (más presente en las semanas sin luna) aportan con cierta humedad al suelo, pero esta no llega a ser suficiente para mantener los cultivos, y es necesario el riego, no obstante, el agua al venir de la parte alta del cerro posee un temperatura fría, y ello provoca que los cultivos se vean afectados y se dañe en parte la producción, pero es necesario para mantener los cultivos.

Uno de los efectos adversos que está sufriendo este sistema de riego, es que por la extracción de materiales pétreos en distintos puntos del río *Chacayaco*, se está erosionando el perfil y la base del río, y ello provoca que la captación del agua por parte de las distintas juntas del sistema de riego se dificulte cada vez más. Así mismo, los agricultores mencionan que el volumen del agua en el río durante la época de verano ha venido disminuyendo con el pasar de los años,

8 Término de origen *kichwa*, que se interpreta como: trabajo comunitario, o en equipo.
9 Lloviznosos.

y que además el crecimiento poblacional del cantón Naranjal, y su posible captación de agua en el futuro para la misma, puede llevar a agravar más aún esta situación.

Limpieza y cuidado de los cultivos: la roza a machete[10] o con guaraña, son las prácticas más "amigables" que se realizan para mantener limpias las plantaciones de cacao; en el caso del uso del machete requiere gran destreza en su uso, ya que hay que saber "tirar el machete", es decir, tener técnica, pues dependiendo de la condición del terreno y de la maleza se deben hacer ajustes a la técnica de rozar. A continuación, se exponen las situaciones más comunes en el sector.

Hacia la parte baja, en terrenos que son arenosos el machete se afila homogéneamente de ambos lados, no obstante, el filo del machete en este tipo de terrenos tiende a perderse más rápido si el machete toca constantemente el suelo, por lo cual el machete debe mantener cierta postura respecto al suelo en la cual logre cortar a ras la maleza pero que evite que pierda el filo rápido.

Para usar el machete en terrenos que son pedregosos, y dependiendo del dominio de la mano de la persona, se tiende a afilar el machete de un lado más que el otro, ya que esto evita que al momento de golpear las piedras con el machete se pierda mucho filo, además, ya no se asienta el machete a ras de suelo, sino que se debe tener unos centímetros despegado del suelo para evitar constantes golpes con las piedras.

Otro tipo de terreno, es en el cual hay mucha presencia de troncos o madera grande en el suelo, esto dificulta el proceso de roza debido a que el filo del machete tiende a quedar clavado en los troncos por a la fuerza de la persona, lo cual a largo plazo llega a retrasar la actividad, por lo cual el rozador ajusta su técnica para evitar darse con los troncos, pero al mismo tiempo lograr cortar los montes de manera adecuada.

10 Esta práctica conlleva el uso del garabato.

El uso de la guaraña es una práctica que ya tiene varios años en el sector, y que poco a poco ha ido quitando espacio al machete, ya que permite el avance más rápido, su uso también se ajusta a las condiciones del terreno, por ejemplo, si es un terreno libre de piedras o troncos se usa un cortador denominado *cuchilla* o *machete* (el cual es de metal), si por el contrario hay troncos o piedras se usa el cortador denominado bejuco (de hilo plástico o alambre), este último es el favorito de usar debido a que ofrece mayor seguridad y confianza para las actividades de limpieza.

Ahora, siguiendo en la lógica de la limpieza de los cultivos, es necesario señalar, a la fumigación con herbicidas, dentro de los cuales hay inclusive unas denominadas matas semilla. Estos se usan como complemento a la roza, ya que en situaciones donde el monte se llega a "tupir", lo que se hace es un ejercicio de "*chapiar*",[11] ello para luego permitir una adecuada fumigación y así ralear los montes y que a futuro permita que la roza sea más fácil.

Así mismo, hay la fumigación para el cacao, en la cual están líquidos como insecticidas y pesticidas,[12] fungicidas,[13] y abonos,[14] que son usados en distintos momentos o combinadamente para los fines que el cacaotero crea conveniente, sin embargo, hay también quienes requieren la ayuda de los técnicos para que ayuden a identificar las variedades de plagas y den las recomendaciones pertinentes.

La poda es otro elemento importante en las plantaciones de cacao que no son de la variedad nacional, ya que esto evita la proli-

11 Para el contexto se lo entiende como cortar los montes altos, y emparejarlos con los demás.

12 Destinados a evitar la propagación de las hormigas "arrieras" que cortan las hojas y flores del cacao, o hacen hormigueros en las raíces de las plantas de cacao, y de otros insectos como orugas, avispas, o el denominado chinchorro (insecto el cual al sentirse amenazado lanza un líquido el cual si entra en contacto con la piel la puede quemar y dejar marcas).

13 Se usan para eliminar el hongo de las ramas del cacao, ya que evitan el crecimiento de flores, también de otros males como la denominada escoba de bruja.

14 Usados para cuidar la flor y las mazorcas, evitando que la producción disminuya y que males como la monilla o la mazorca negra.

feración de plagas en las plantas, y aumenta la producción de cacao; por lo general en el sector se sabe usar instrumentos exclusivos para las podas, debido a la creencia de que usar los mismos instrumentos en otras actividades puede afectar y/o contaminar la planta con enfermedades como el mal del machete.[15] En esta actividad se saben usar herramientas como: un machete corto denominado *rabón* con el cual se cortan los brotes y ramas innecesarias de la planta, también existe una tijera de mano con la cual hacen la misma actividad, pero su uso no es muy frecuente, así mismo, con el uso de esa herramienta se va dando forma a la planta de cacao, hasta tomar la forma deseada por el cacaotero, otra es la tijera larga, la cual ayuda a cortas las ramas o brotes altos de la mata de cacao. El uso de las herramientas se da de acuerdo con las necesidades y la condición de las plantas, si son plantas jóvenes o ya viejas. Las plantas más difíciles de podar son las matas de cacao denominada *machos*, las cuales se desarrollan muy rápido y sus ramas y brotes son muy gruesos que dificultan el uso de la tijera para podar, por ello se opta por el *rabón* o el serrucho para podarlas, este tipo de plantas son las que menos producción tienen en los plantíos.

En el cuidado de los distintos cultivos hay la creencia de "la buena y la mala mano", lo cual se atribuye a cuestiones de la personalidad, se dice que esto afecta la producción de las plantas, ya que, si una persona posee mala mano, la planta no crecerá adecuadamente y no producirá mucho, e inclusive es probable que la planta se seque y muera, mientras que por el contrario la planta desarrollará óptimamente y tendrá abundante producción. Un rito común al iniciar una siembra, cosecha, cuidado o jornada de trabajo siempre inician con un agradecimiento a Dios, y lo mismo al concluir.

15 Esta enfermedad es causada por el hongo ascomicete *Ceratocystis cacaofunesta* Engelbr. & Harr (Engelbrecht y Harrington, 2005). En Ecuador, se la reportó como epidémica en la década de los 50, anualmente elimina un número indeterminado de árboles dependiendo de su susceptibilidad. C. *cacaofunesta*, ingresa a la planta a través de las heridas, provocadas por herramientas, ataque de insectos perforadores o por causas naturales (Solis *et al.,* 2021, p. 10).

Cosecha del cacao: para la cosecha de la producción del cacao, debemos diferenciar dos contextos, unos en las cacaoteras viejas y altas que son compuestas de cacao nacional, y el otro compuesto de las nuevas variedades de cacao, que son huertas más jóvenes y relativamente bajas. Para las cacaoteras de la variedad nacional la técnica de recolección de cacao se hace con el uso de palancas, las primeras palancas fueron hechas a partir de una clase de caña demoniada *cañaveral* (cuales tenían un largo de tres metros), después se empezó a usar la caña de palanca, la cual puede ser sembrada a voluntad y es más larga, pero que igual tiene los mismos pasos de elaboración, el cual comienza con el corte de la materia prima de las manchas, se eliminan las ramas, y posteriormente se la deja medio secar un periodo de 15 días para amortiguar (que se ponga más aguada), pasado ese periodo, se la limpia y eliminan las protuberancias, para luego con la ayuda de la candela se calienta la caña y mediante movimientos de presión se empieza a enderezarlas.

Este proceso también ayuda a que la palanca se cure para evitar la polilla; el tiempo destinado al enderezamiento dependerá de lo torcido de la vara, cuando se considera que está al recto adecuado se corta ya a la medida definitiva, para alargarla los antiguos utilizaban una caña más delgada de la misma clase para ganar un metro más en la parte superior, sin embargo, como en ese tiempo las matas de cacao podían alcanzar los diez metros de altura, para alargar aún más la palanca usaban otros pedazos de caña llamados embonos, que poseían un largo de metro y medio, tanto en la base de la palanca y de los embonos se colocaban pequeñas patas hechas de pambil de unos 30 a 40 cm de largo que terminaban en punta para poder unirse unas con otras en caso de necesitar llegar más alto, el pambil evitaba que la palanca se desgaste y se parta por el contacto con el suelo, esta unión entre la palanca y la pata se sellaba con brea, a fin de que la caña no se rompa y no se separe de la pata. La punta de la palanca se afina un poco para que entre de manera justa la "podadera", la cual sirve para cortar cogollo de las mazorcas, con todas estas uniones la palanca fácilmente podía llegar a alcanzar los 9 o 10 metros de altura, permitiendo así alcanzar

las mazorcas altas. De acuerdo con relatos del sector, la existencia de este tipo de huertas se puede remontar a más de 100 años.

Figura 4
Mancha de caña denominada de palanca



Para el tumbador resulta muy cansado, por la cantidad de instrumentos que debe cargar, las largas caminatas entre las carreras, y el dolor del cuello al estar tanto tiempo observando hacia lo alto en busca de las mazorcas ocultas entre ramas y hojas.

Antiguamente, los expertos en tumbar mazorcas con esta técnica eran considerados "artistas", ya que eran tan hábiles en el uso y combinación (embonar y desembonar) las herramientas que las personas que iban tras ellos extrayendo el cacao se quedaban botadas (atrasadas), y su habilidad era tal que cortaban el tallo que une la mazorca a la planta sin lastimar a ninguna de las dos partes, pues de hacerlo era considerado como un "pecado", hay bromas sobre este asunto en el cual había tumbadores que no llegaban a atinar al tallo y cortaban más debajo la mazorca y dejaban una parte de la misma pegada a la planta.

Cuando eso sucedía los demás compañeros de trabajo le gritaban: "¡Qué, ya te quieres ir!, que andas dejando relojes", esto debido a la forma del pedazo que se quedaba adherido a la planta; otros por ejemplos, era cuando cortaban las ramas pequeñas y caían junto a la mazorca: "¡qué estás podando!", "¡ahí viene la pava de monte!, ¡ahí

cayó la pava! (por el sonido que hacían las mazorcas con las hojas al caer), esto porque antiguamente cortar las plantas era visto como algo malo; con las palancas de 8 a 10 metros, ya a esas alturas no se alcanza a distinguir la podadera y el manejo de ese instrumento se vuelve muy difícil, ya que a esas alturas la palanca tiembla, y atinar es tan difícil que de no acertar y golpear alguna rama gruesa se podía llegar a quebrar la vara (E1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2025).

Actualmente con la renovación de las huertas viejas por nuevas variedades de plantas este tipo de recolección está yendo en decadencia, y son pocos los trabajadores que estén dispuestos a realizar esa clase de trabajo por el gran esfuerzo que conlleva, por lo cual el saber de elaborar palancas también está yendo en decadencia. Para el proceso de tumba, y dependiendo del personal que vaya a trabajar en la actividad, se asignan por afinidad o habilidad los roles, en donde hay tumbadores y tapiadores,[16] en alguno casos los tumbadores por lo general se encargan de cortar las mazorcas de las matas de cacao y con el uso de alforjas recolectan cantidades grandes de mazorcas y las colocan en montones que llaman "pilos", los cuales generalmente se dejan a los pies de una mata de cacao que tenga frutos maduros en su tronco y que llamen la atención del tapiador, así ningún pilo se queda botado, y en caso de no haber ese tipo de lugar los tumbadores escogen un tronco en el cual puedan colocar mazorcas entre las ramas para que sean observadas fácilmente por el tapiador. En otro caso, el tapiador va detrás del tumbador y no es necesario hacer los pilos de cacao.

Sea cual fuese el caso, el rol del tapiador es mediante el uso de un rabón extraer las pepas de cacao y colocarlas en un balde[17] que lleva siempre consigo, que una vez lleno hasta el tope (con colma), es llevado en hombros o a fuerza de brazo hasta un lugar en donde se junta toda la producción, y dependiendo de si el cacao va a ser vendido en verde se desvena, y se mide en latas para colocar en saquillos con grandes fundas de plásticos para ser llevado después a la venta en la

16 Encargado de sacar las semillas de cacao de las mazorcas.
17 Este balde lleno de cacao se lo denomina *lata*.

ciudad, la otra opción es secarlo, para ello se desvena y vierte en sacos sin funda para que la baba del cacao fluya y así el proceso de secado sea más rápido.

En igual manera, existen a la fecha hábiles tapiadores que su velocidad de extracción llega a superar la velocidad de observación, los tapiadores expertos llegan a extraer las semillas con solo dos cortes a la mazorca, a los cuales los locales les dicen "ni se te ven las manos", y lo menos hábiles, que llegan a necesitar tres o más cortes para extraer las pepas.

Actualmente, las palancas tradicionales han sido reemplazadas por una única palanca más corta hecha de aluminio, que son más livianas y rígidas, las cuales son usadas en las otras variedades de la cual en ocasiones está a cargo un tumbador y tras él va el recolector, es un trabajo menos complejo, y en ocasiones los recolectores hacen de tumbador y recolector, ya que se asigna carreras de cacao o lotes para recoger los frutos y extraer las semillas, y cada recolector se encarga de hacerlo, es decir, es un trabajo netamente individual.

Dentro de la recolección de cacao surgen pequeñas competencias sobre quien recolecta más, y cuánto es lo que se va a ganar. Y en ocasiones, un pequeño juego llamado pares o nones, el cual surge a partir de encontrar pequeñas mazorcas mal formadas que en su interior tienen semillas, pero no pasan de diez pepas, en este juego el tapiador le pregunta a su compañero más cercano: ¿pares o nones?, y el otro responde una de las dos opciones, entonces se abre la pequeña mazorca y se cuenta las semillas, que en ocasiones solo es una, y dependiendo de la respuesta y el número de la semilla habrá un ganador. Por ejemplo: si el compañero dice nones, pero salen cuatro semillas, pierde.

De la venta y consumo del cacao: anteriormente se habló sobre la venta en verde y seco del cacao, la venta en verde se desarrolla inmediatamente a la cosecha, mientras que en seco debe pasar por un proceso que puede llevar algunas semanas, que, aunque es un proceso laborioso, la retribución económica compensa el esfuerzo.

Para la venta del cacao en seco, los cacaoteros llevan su producción a espacios destinados de reposo del cacao, en donde el cacao poco

a poco elimina el excedente de baba, esto puede ser por un periodo de una semana, luego se lo tiende homogéneamente en un tendal para que con la ayuda del viento y el sol el cacao se deshidrate. Esto puede demorar entre tres a cuatro días, dependerá de la cantidad de luz solar que ayude rápido en el secado. Otro método más industrializado, es el de secado por medio de las denominadas secadoras de cacao. Una vez que el cacaotero considera que el cacao está seco es llevado a los centros de acopio o a los compradores de cacao que evalúan la calidad del mismo, y en función de ello asignan un valor (de acuerdo con el mercado).

Cabe señalar, que para el consumo de la familia previamente se separa una porción de cacao, y este pasa por el proceso de secado mencionado anteriormente, luego se lleva a tostar, para luego ser pelado quedando únicamente la pepa de cacao sin impurezas, hay que resaltar que el tostado debe tener un temple, ya que de ello depende que el cacao consiga la consistencia ideal al momento de elaborar las tabletas de cacao después de moler las semillas.

Durante el secado hay una dinámica entre los niños y jóvenes de jugar a tirar semillas sobre una pala de madera que sirve para mover el cacao, en este punto se coloca la pala de frente a los concursantes y ellos se paran a cierta distancia (no hay medidas específicas), luego seleccionan del montón unas cuantas semillas las cuales ellos consideran que les pueden hacer ganar, por ejemplo, cinco, y empiezan turnándose a lanzar las semillas hacia el cóncavo de la pala, el objetivo es dejar el mayor número de semillas dentro del cóncavo de la pala, lo interesante de este juego es que las semillas al estar en etapa de secado adquieren una consistencia cauchosa que las hace rebotar, y eso evita que las semillas se queden en la pala rebotando fuera de ella. Si con el grupo de semillas seleccionado previamente ninguno gana, se toma otro grupo de semillas hasta que alguien gane la satisfacción de haber colocado una o más semillas que el contrincante en la pala.

En los distintos procesos del ciclo del cacao u otras actividades agropecuarias es normal que participen distintas generaciones, ya que los padres transmiten sus conocimientos sobre el cuidado y los procedimientos que se deben hacer en torno a los plantís desde el aprendizaje experiencial, salvo en el sector privado en donde se usa

la mano de obra particular. Tanto la siembra y la poda son actividades que se hacen teniendo en cuenta la luna llena, pues es considerada la mejor época para realizarlo.

Una propuesta alternativa: territorio y universidad

La experiencia de haber nacido y vivido en territorios comunitarios y trabajar con proyectos de vinculación con la sociedad, nos invita a reflexionar: ¿Por qué es importante vincular la universidad con el territorio? La universidad debe dejar de ser ese espacio cerrado donde se reproduce la lógica occidental (Lander, 2000; Walsh, 2013) y abrirse a los conocimientos que emergen en las comunidades desde las voces de sus actores. En esta misma línea, es vital reconocer la pluralidad epistémica y la importancia del lugar de enunciación; por tanto, promover una relación horizontal entre la universidad y la comunidad.

Con base en la experiencia obtenida en el territorio conocido como "La Molienda Paují" se plantea generar estrategias de articulación entre actores educativos y sociales, que permitan visibilizar el saber local mediante la propuesta de creación de cartillas pedagógicas acordes a los lineamientos establecidos en la etnoeducación. Así, puedan ser insertados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de la zona.

La creación de cartillas pedagógicas permite adaptar los contenidos del territorio, la cultura y el lenguaje del estudiantado. Así, se integran saberes y prácticas locales, que están invisibilizados en los textos que entrega el Estado. Algunos de los aspectos que bien se pueden trabajar desde esta propuesta es la historia, saberes productivos, relatos orales, la importancia de la agricultura regenerativa, hasta desarrollar prácticas experimentales que permitan vivenciar. En este sentido, favorece un diálogo entre la escuela y el territorio para hacer frente a situaciones como la siguiente:

> Un 80 % de que no, la nueva generación no quiere saber prácticamente del campo […] por eso ya nos damos cuenta que cada día estamos quedando menos, porque la nueva generación, la juventud, busca la

> ciudad, entonces no quiere saber del campo; entonces son las personas, prácticamente que nacieron en el campo, se crecieron en el campo, pero esa generación ya se está acabando, se va acabando, y entonces quienes van a tomar la posta, quedan algunos, pero ya uno tiene conocimiento y la experiencia de que ve a muchísimos compañeros que prácticamente ellos mueren y los herederos cogen y venden [...] no quieren saber nada de campo ni digamos de trabajo rústico. (E1, comunicación personal, 23 de septiembre de 2025)

Ello evidencia un punto de quiebre entre la trasmisión de saberes, ya que las nuevas generaciones priorizan la formación educativa recibida para hacerla su fuente de ingresos, y las prácticas productivas agrícolas quedan relegadas a un segundo espacio, es decir, no hay una articulación entre la escuela y el territorio; por ello es necesario romper esas barreras y hacer etnoeducación desde el territorio, y por qué no, formar competencias investigativas desde el mismo.

> Una educación desde la diversidad […] reconoce los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias en los cuales se basan. La etnoeducación, puente que une la cultura y la escuela, que armoniza los procesos de una y otra, también busca valerse desde la etnopedagogía como su disciplina fundante. (Sánchez, 2018, p. 168)

Dicho lo anterior, es importante desde la etnoeducación garantizar la pertinencia cultural, territorial y cognitiva mediante el desarrollo de propuestas microcurriculares que acojan estos elementos desarrollados a lo largo del presente documento, y le den un espacio en los procesos pedagógicos. Entonces, se presenta como un medio de enseñanza, pero también de aprendizaje mutuo, como una forma de resistencia cultural y política del pueblo montubio y no montubio.

En el Ecuador es necesario ampliar los campos de acción de la etnoeducación, y no dar una única visión y metodología a los procesos de enseñanza aprendizaje, y que permita una mayor articulación de los actores sociales. Concientizar sobre el adecuado manejo del territorio es primordial para generar propuestas productivas sostenibles que beneficien tanto al suelo como a sus actores involucrados, generando mayor aprovechamiento y empoderamiento de las prácticas del con-

texto. Finalmente, urge sistematizar los saberes que emergen en los territorios para insertarla en los contenidos pedagógicos, propiciando así un valor agregado, y que a futuro permita el análisis del territorio desde otros ámbitos más allá de la educación.

Referencias bibliográficas

Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LEY S/N) [CLOEI]. 2024. Art. 161, Capítulo Cuarto de la Etnoeducación. https://bit.ly/4tyXVMs

Gavilanes, P. (2013). Reconociendo el importante rol que desempeña el pueblo Montubio en el contexto sociocultural del Ecuador. *La Técnica, 11,* 6-15

Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Naranjal. (2019). Actualización del plan de desarrollo y ordenamiento territorial. Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Naranjal. https://bit.ly/4uARZDl

Junta del Sistema de Riego "La Molienda Paují". (2017). Estatuto de la Junta del Sistema de Riego "La Molienda Paují". Capítulo II De la Misión, Visión, Objetivos y Propuesta Productiva.

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 25-46. https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369

León, E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, *48,* 56-68.

Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 23*(83). Universidad del Zulia, Venezuela. https://bit.ly/42sBc9A

Solis, K., Peñaherrera, S. y Vera, D. (2021). *Guía No. 178 Las enfermedades del cacao y las buenas prácticas agronómicas para su manejo*. Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I.* Ediciones Abya-Yala.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.15

Interculturalizar la vinculación con la sociedad. Construcción de planes de vida desde la epistemología andina

Narcisa Requelme
Universidad Politécnica Salesiana
nrequelme@ups.edu.ec

Charles Cachipuendo
Universidad Politécnica Salesiana
ccachipuendo@ups.edu.ec

Introducción

En América Latina con, gran riqueza cultural de pueblos y nacionalidades la educación superior tiene como desafío aportar a la construcción de sociedades inclusivas, equitativas e interculturales a través de su accionar (Yañez *et al.,* 2025). En la Constitución de la República del Ecuador, se declara que somos un país Plurinacional e Intercultural, por tanto, la educación superior debe estar permeada por estos enfoques. Incorporar a los espacios educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) el concepto multifacético de la Interculturalidad (Walsh, 2007) se vuelve más complejo cuando tiene que evidenciarse en cuestiones concretas de las funciones sustantivas de investigación, docencia y vinculación con la sociedad.

En ese contexto, la vinculación con la sociedad debe ser congruente con las normativas estatales. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece los fines de la educación superior entre los cuales está el literal g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y, h. Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión

universitaria. En el art. 9, sobre la educación superior y el Buen Vivir, menciona que esta es condición indispensable para la construcción del derecho del Buen Vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza (Asamblea Nacional, 2010). La Ley también define en su artículo 107 del principio de pertinencia señala que:

> El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Las comunidades andinas buscan alcanzar el Sumak Kawsay y luchan por que se valoren y visibilicen sus capacidades para lograr el desarrollo territorial, de acuerdo con su cultura e identidad, siendo considerados sujetos de derechos y actores de su propia historia. Sin embargo desde el Estado y desde las IES está ausente la consideración de las epistemologías propias para las intervenciones inclusive en la formulación de las asignaturas para decolonizar la ciencia (Meiser, 2024). Esto desencadena que las IES muestren debilidad en las intervenciones de Vinculación en cuanto a su efectividad así como también en la alineación con la interculturalidad que se menciona en la normativa y en los mismos estatutos, misión y visión institucionales. Siendo así, es indispensable reflexionar sobre cómo las IES identifican necesidades del entorno, planifican las intervenciones en función del modelo educativo articulando a las líneas de investigación definidas basadas en una epistemología propia en relación con el ser y que ha-

cer así como también sobre las implicaciones metodológicas que se aplican (León-Valle *et al.,* 2019).

Según el Consejo de Educación Superior (CES), la vinculación con la sociedad tiene diferentes categorías: pertinencia de la oferta académica, programas/proyectos, prácticas preprofesionales, seguimiento a graduados, derivación y/o articulación con procesos o proyectos de investigación, integración de las funciones sustantivas, retroalimentación y/o construcción de dominios académicos (Moscoso *et al.,* 2022). En ese sentido, las IES están obligadas a integrar la interculturalidad como un enfoque teórico y metodológico que promueva una transformación social. En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de replantear las intervenciones incorporando enfoques teórico-metodológicos desde una perspectiva holística y decolonial que supere epistemologías dominantes que limitan una comprensión más profunda de las realidades locales.

A través de una revisión bibliográfica exhaustiva y teniendo como estudio de caso el proyecto de vinculación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en las comunidades de Pesillo y Paquiestancia en el cantón Cayambe de la provincia de Pichincha, se buscó evidenciar cómo los enfoques teórico-metodológicos generados en un diálogo de saberes, principalmente, teniendo como referente la Cosmovisión andina permitieron construir una metodología participativa propia para la elaboración de los Planes de Vida comunitarios. A continuación, se presenta el marco teórico referencial de la investigación y del proyecto de vinculación, los resultados y conclusiones.

Marco teórico

Buen Vivir e interculturalidad en la educación superior

En la Constitución del 2008, el Ecuador se declara fundacionalmente como Plurinacional e Intercultural teniendo al *Sumak Kawsay* como paradigma. Viteri-Gualinga (2003) señala que el Sumak Kawsay es un concepto basado en el que los pueblos y nacionalidades conci-

ben como el sentido ideal de la vida, una condición de existencia sin carencias, una situación de vida armónica. Este concepto está ligado al componente socioespacial que es el territorio y un orden moral, ético y espiritual, sobre cuya base interactúan individuo, sociedad y los seres del ambiente. Para Tavares (2013), esta forma de ver la vida es una interpelación a los fundamentos del pensamiento occidental hegemónico. Según Chuji (2010), el *Sumak Kawsay* es el objetivo central de los Planes de vida diseñados por los pueblos indígenas basado en los principios de equidad, solidaridad, reciprocidad, disciplina, respeto, reconocimiento de la diferencia, conservación y reconocimiento como parte de la naturaleza. Chuji señala también que el *Sumak Kawsay* cuestiona las teorías del desarrollo porque son "hijas de la colonialidad" y la clasificación de los países en: desarrollados y subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Tener presente este paradigma en la educación superior es indispensable por cuanto, el *Sumak Kawsay* se convierte en un punto de partida para imaginar otras formas de sociedad y relaciones humanos-naturaleza. A decir de Lalander y Cuesta-Caza (2017), la implementación de los principios del *Sumak Kawsay* sigue dependiendo no solo de lo que se diga desde los ámbitos intelectuales sino de un real cambio de los imaginarios. Estos autores señalan que el reto para la academia implica una apertura al diálogo, la deconstrucción de relaciones de poder y saber, y la desconexión del fundamentalismo eurocéntrico. Están también pendientes las discusiones más profundas sobre la Plurinacionalidad e interculturalidad más allá de lo andino amazónico.

Conceptualización de la interculturalidad en la educación superior

Para comprender la interculturalidad, es indispensable mencionar lo que es la cultura. Vista como una construcción social, según Gallegos (2017), la cultura hace referencia a la totalidad de las prácticas, toda la producción simbólica y material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en la sociedad, dentro de un proceso histórico concreto. No puede ser asumida como atributo natural y genético de las sociedades sino como una construcción humana y social.

Según Walsh (1998), la interculturalidad es un intercambio que se establece en términos equitativos e igualdad. Debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas en el marco del respeto por encima de las diferencias culturales y sociales. Apunta a romper la dominación de una cultura y la subordinación de otras. Ahora bien, Reascos (2020) señala que la interculturalidad se queda en el ámbito de la recomendación del deber ser y que está en estado germinal. Este autor precisa que, es responsabilidad del Estado ejercitarla y convertirla en realidad por sus diferentes beneficios como son: coadyuvar a la convivencia pacífica de los diferentes actores sociales y a la construcción de una sociedad incluyente, disminuye los delitos de "odio", construye democracia, fomenta el desarrollo humano, social y colectivo, supera la colonialidad y asegura el ejercicio de los derechos humanos y colectivos.

En cuanto a los enfoques que sustentan la interculturalidad están la teoría crítica, el diálogo de saberes, entre otros. La teoría crítica se enfoca en el análisis y transformación de las estructuras sociales, aplicada a la educación permite analizar cómo la razón puede crear espacios de dominio y control sobre la naturaleza y las personas homogenizando la cultura y anulando el pensamiento crítico.

De Sousa (2014) menciona que el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción entre lo verdadero y lo falso en detrimento de dos cuerpos alternativos del conocimiento: la filosofía y la teología. De ahí que se establecen disputas epistemológicas sobre las verdades científicas y no científicas generándose tensiones donde es evidente la invisibilidad de conocimientos populares, plebeyos, campesinos o indígenas. Plantea la ecología de saberes sustentada en la diversidad epistemológica del mundo y la pluralidad como una dimensión, es una contraepistemología desde el lado de la resistencia global que persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista donde los conocimientos interactúan, se entrecruzan y por tanto, también lo hacen las ignorancias. Esto invita a la reflexión sobre la diferencia entre ciencia como conocimiento monopolístico y ciencia como parte

de una ecología de saberes para la reinvención del conocimiento y la emancipación social.

Incorporar la ecología/diálogo de saberes en la educación superior implica reconocer la necesidad de descolonización de las universidades, como parte de la descolonización global, tener como objetivo reconstruir el sistema educativo de una manera más equitativa, socialmente justa y representativa. Para ello, se debe incorporar en las prácticas educativas el contexto histórico de la sobrerrepresentación de la academia blanca-occidental del pasado y del presente, lo cual beneficiará a los estudiantes de todos los orígenes y etnias desarrollando una vinculación que respeta los saberes y culturas (Grinsted, 2024). Se debe reconocer también que existen limitaciones en el reconocimiento epistemológico y praxeológico de las relaciones en las acciones de vinculación que requiere una lógica integradora, holística y dialéctica (De Sousa, 2010).

Enfoques y metodologías decoloniales para la ejecutar la vinculación con la sociedad

Variados son los conceptos de vinculación que existen, se puede asumir como un conjunto de actividades que relaciona a uno o más entes con organizaciones de la sociedad a fin de cooperar para que alcancen sus objetivos, a través de proyectos (Zamora-Sánchez *et al.,* 2017). Según el CES (2019), la vinculación con la sociedad genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde con los dominios académicos de las IES a fin de ofrecer respuestas efectivas a las necesidades locales mejorando la calidad de vida, el ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes. La LOES (2018) en el capítulo 3, principios del sistema de educación superior, art. 12 establece que el Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Las IES deben responder sobre el cumplimiento de la función vinculación teniendo como referencia la normativa estatal contemplada en el modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas del CACES (2019). En este modelo, el eje de vinculación comprende tres estándares, basados en tres dimensiones: planificación, ejecución y resultados de los procesos de vinculación. Así el estándar 12: planificación de los procesos de vinculación con la sociedad, se refiere a planificar, dar seguimiento y evaluar los programas y proyectos de vinculación con la sociedad que le permiten generar respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno desde sus dominios académicos. Este estándar en ningún momento menciona que los enfoques de las intervenciones evidencien si las acciones incorporan la interculturalidad. El estándar 13: ejecución de los procesos de vinculación con la Sociedad establece que la institución ejecuta los proyectos de vinculación con la sociedad, articulados a sus dominios académicos, con la participación de profesores, estudiantes y actores involucrados; da seguimiento y los evalúa. En efecto, la ejecución puede cumplirse, pero las evaluaciones no dan cuenta de la interculturalidad.

En ese mismo orden está establecido el estándar 13.3: de las prácticas preprofesionales realizadas en el marco de los proyectos o programas de vinculación que, indistintamente, pueden realizarse en entidades públicas, privadas o comunitarias/sociales. El estándar 14: de resultados de los procesos de vinculación con la sociedad establece que los resultados obtenidos de los programas cumplen los objetivos planificados y han generado respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno. De ahí la necesidad de asumir la vinculación con la sociedad como un proceso en territorios definidos para lograr la sostenibilidad de las acciones y evidenciar cambios en la situación de las poblaciones atendidas.

La vinculación puede ser asumida como un proceso continuo donde se evidencie el aporte de las IES en los territorios y espacios sociales donde la complejidad de la relación universidad-sociedad tiene implicaciones políticas, pedagógicas, metodológicas y epistemológicas (Cano, 2014). En general, esta es vista desde una perspectiva de apoyo a las comunidades y no como un compromiso de las IES para mantener el

contacto con los contextos sociales en los que tienen injerencia directa (León-Valle *et al.,* 2019). Desde las comunidades y organizaciones, a su vez, en algunos casos, se demandan estas ayudas a las IES.

La vinculación con la sociedad se puede asumir también como un proceso integral, que articula las funciones de las IES para su interacción eficaz y eficiente con el entorno socioeconómico, mediante el desarrollo de proyectos comunes que contribuyen al posicionamiento y reconocimiento social de estas. Según Simbaña y Correa (2017), la vinculación puede tener un enfoque tradicional sustentado en la falta de compromiso o de conocimiento de una u otra actividad, las manifestaciones son variadas, en términos sencillos se materializa como acciones de asistencialismo. Otro enfoque es el funcionalismo o formalismo que, más allá del enfoque tradicional, puede llegar a presentar trascendencia donde los programas y proyectos están preestablecidos ajustados a las necesidades de los tomadores de decisiones, se caracteriza por estar centrado en la normativa o aspectos legales que se deben cumplir. Este autor explica que el enfoque transformador tiene características democráticas y participativas y está fundamentado en la conciencia social como proceso de autorrealización consciente, horizontal, dando paso al intercambio de saberes.

Siendo así, es evidente que los enfoques y metodologías deben ser pertinentes para realizar intervenciones acordes a las realidades y contextos locales. Esto conlleva al conocimiento situado y transformador (Fals Borda, 1985 citado por Herrera y López, 2014), teniendo a las comunidades u organizaciones como sujetos con epistemología y cosmovisión propia. La Investigación Acción Participativa (IAP) se plantea como acción liberadora-emancipadora y enfoque decolonial del conocimiento. El enfoque trasformador nos lleva a cuestionar el proceso de aprendizaje, el cual no solo se da en la sulas y laboratorios sino con y en las comunidades y organizaciones sociales concebidas como laboratorios vivos que requieren ser investigados, tener una práctica reflexiva de la situación personal de las poblaciones con las que se relaciona la IES lo cual nos permitiría definir la mejora continua de la labor universitaria (Simbaña y Correa, 2017).

Según Moscoso *et al.* (2023), la vinculación con la sociedad puede mejorar la calidad educativa de prácticas relevantes que complementan la formación de los estudiantes y promover la investigación aplicada sobre problemas reales.

Resultados

Interculturalizar o transformar la vinculación

La UPS (2016) en su Plan Integrado de Vinculación, ha identificado seis (6) dimensiones, a través de las cuales se prevé que la universidad consolide la integración, continuidad, pertenencia y pertinencia, en sus currículos y que respondan a políticas de desarrollo articulado a las estrategias nacionales de desarrollo: a) Gestión de la producción agropecuaria, agroindustrial y agroalimentaria, b) Generación y utilización de energías, obras de infraestructura y materiales. c) Apoyo al desarrollo de la educación humanística, científica y tecnológica para el Buen Vivir, d) Desarrollo de modelos y procesos de gestión que articulen lo público, privado y la sociedad civil, e) Desarrollo e implementación de sistemas de gestión comunitaria integral desde la diversidad de actorías sociales, y f) Sujetos, interculturalidad, humanismo. Dentro de las estrategias se ha definido que los macroprocesos, procesos y proyectos de vinculaci6n se realicen desde el enfoque de la solidaridad y la responsabilidad compartida, no con un carácter esporádico y asistencialista.

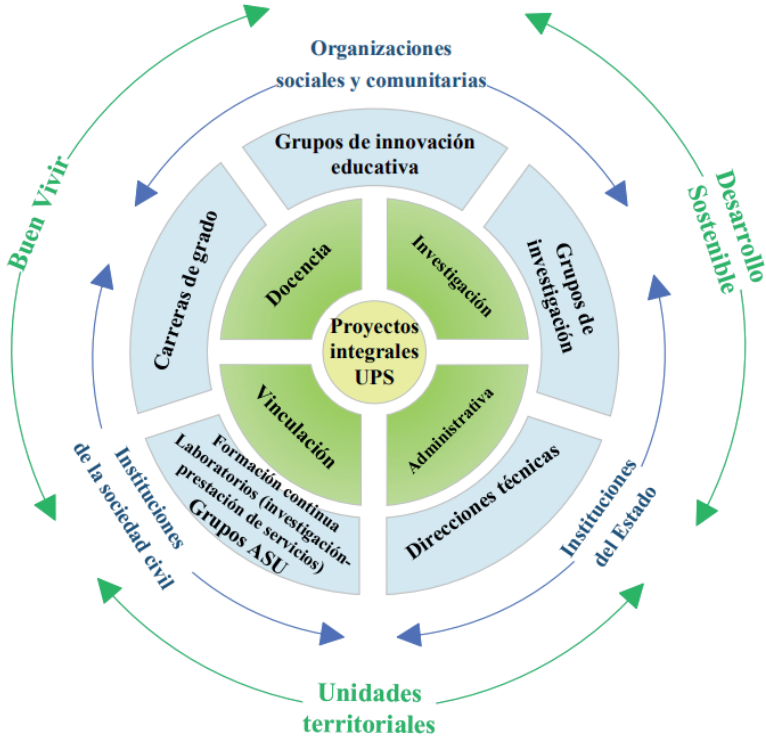
En ese sentido, Cachipuendo y Requelme (2021) describen el modelo de vinculación aplicado en el territorio nor-andino del Ecuador, en correspondencia con la línea estratégica del Plan de vinculación de integración de las diversas instancias internas y servicios de la UPS a través de una propuesta institucional integrada de vinculación con la sociedad civil. Se describe la integralidad del aporte en el territorio a través de proyectos integrales (investigación-vinculación-docencia) e integradores (ofertas académicas, convenios interinstitucionales y con actores locales, proyectos) con un enfoque de participación cuyos re-

sultados se evidencian en las propuestas académicas que dan respuesta a las demandas locales. Los autores concluyen que la vinculación así concebida fortalece la relación vinculación- investigación- docencia superando la fragmentación disciplinar de las problemáticas locales; fortalece el tejido social local y los procesos de autodeterminación (como en el caso de la elaboración de los planes de vida); y, promueve la gestión sostenible de los recursos naturales y productivos del territorio contribuyendo a la consecución del *Sumak Kawsay.* Los elementos del modelo de vinculación de la UPS acercan la IES a la realidad donde se realiza la vinculación permitiendo que la vinculación se concrete en una relación de ida y vuelta con la realidad (Alcántar y Arcos, 2004).

Igualmente, en investigación la UPS ha desarrollado, en laboratorios vivos que son las comunidades, juntas de agua, asociaciones, etc., investigaciones y coinvestigaciones que recogen saberes y conocimientos locales sistematizados y difundidos a través de artículos, libros y eventos académicos. En cuanto a la gestión de la vinculación, específicamente, se establece una cooperación interinstitucional horizontal y centrada en el respeto de las dinámicas organizativas locales así como su propia Cosmovisión (figura 1).

Según Camas (2022), la función social de la Vinculación con la sociedad, concebida desde la historicidad, se constituye en espacio de tensiones y disputas entre lo que la institución se plantea y la dinámica de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que la determinan total o indirectamente. En palabras de Mocha *et al.* (2025), el posicionamiento de las IES está valorado a partir de su capacidad para relacionarse con el sector público, privado y comunitario. En el caso de la UPS, la permanencia en el territorio por varias décadas ha posicionado a la institución generando confianza en su accionar por parte de los actores locales.

Figura 1
Modelo de articulación de las funciones de la UPS orientado al desarrollo y Buen Vivir en el territorio



Nota. Cachipuendo y Requelme (2021).

Aprender y desaprender en los procesos de vinculación con la sociedad

Con base en el proyecto de vinculación con la sociedad desarrollado por la UPS en las comunidades de Pesillo y Paquiestancia en el cantón Cayambe, provincia de Pichincha, se describen a continuación los apren-

dizajes ejecutados bajo el modelo de vinculación institucional, a partir del cual se reflexiona sobre ¿Cómo dar respuestas efectivas desde la UPS a comunidades que proponen un desarrollo desde su propia cosmovisión?

El origen del proyecto responde a una solicitud, dirigida a la UPS, por parte de la comunidad de Pesillo para elaborar un plan estratégico que la Secretaría Nacional del Agua (SEANAGUA) exigía a las comunidades para otorgar la autorización para el uso del agua para riego. Sabiamente las autoridades de la comunidad sugirieron que lo que se debería elaborar era un Plan de vida, en el cual se aborde la gestión comunitaria del agua y a la vez dar respuesta a la exigencia estatal. También se planteó que la construcción del Plan de vida estaría guiada por la Cosmovisión del Pueblo Kayambi, sustentada en la evidente crisis de los modelos de planificación homogeneizantes y la necesidad de incorporar enfoques interculturales propios.

Esta propuesta de la comunidad representó para los docentes responsables un cambio de paradigma, enfoque y metodología para desarrollar este proyecto de vinculación. Implicó confrontar y desaprender conceptos y metodologías rígidas de la planificación convencional, para incorporar temporalidades, espiritualidad y reciprocidad en planificación territorial y comunitaria que es totalmente diferente de la planificación técnico-burocrática tradicional cuya utilización es más generalizada en el ámbito público y privado.

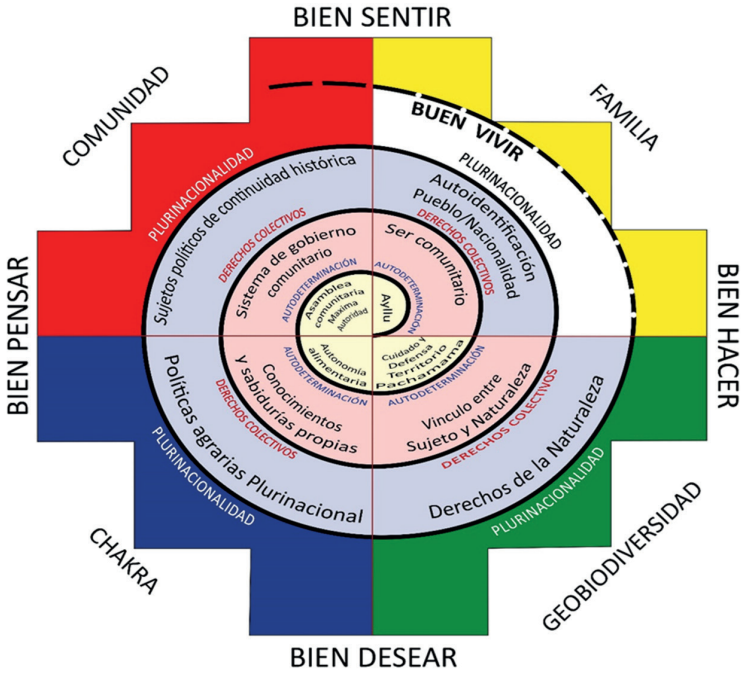
Desde la concepción del proyecto, se incorporó la Cosmovisión andina en la generación de la metodología para elaborar los Planes de vida comunitarios. En varias reuniones con los dirigentes y con base en una revisión bibliográfica se fueron definiendo los fundamentos teórico-filosóficos de la concepción del Plan de vida, así como el marco normativo y la metodología misma que sirvió para elaborar el Plan de vida. Esto da cuenta de cómo desde la UPS se valora y visibiliza el conocimiento de las y los sabios de las comunidades superando así el rol del experto y el conocimiento homogeneizante.

El proceso se basa en la co-creación del conocimiento con las comunidades y sabios en el territorio, específicamente, del Pueblo Kayambi. Se planteó una horizontalidad metodológica en igualdad de condiciones para cuestionar y aportar desde las comunidades y la academia. Se

cambió la concepción del conocimiento desde lo individual hacia lo colectivo y comunitario. Así explicaba Jorge Bastidas, investigador del Pueblo Kayambi: la palabra kichwa *aylluyachik* significa comunitario y revela lo siguiente: ayllu significa familia (de todos los seres cercanos) y *achik*, luz; interpretaríamos que "la sabiduría la hacemos en familia, en comunidad". Los saberes o vivencias que se desarrollan en los diferentes espacios y tiempos de crianza tienen la dimensión de *aylluyachik,* de ser comunitarios, hecho del que todos los seres deben tomar conciencia, incluyendo quienes son parte de los espacios institucionalizados del Estado para garantizar los derechos (Requelme *et al.*, 2024) (figura 2).

Figura 2

Plan de vida como proceso de autodeterminación, ejercicio de Derechos colectivos y construcción del Estado Plurinacional



Nota. Requelme *et al.* (2024).

El equipo investigador discutió lo que son los Planes de vida asumiendo que las comunidades son sujetos que planifican su vida desde su propia Cosmovisión. Son instrumentos que fortalecen los procesos de autodeterminación, ejercicio de Derechos colectivos y construcción del Estado Plurinacional. Desde su concepción los planes de vida son adecuaciones al ritmo tiempo-espacio de los saberes y sabidurías para la crianza de la vida, por ende, comprende la planificación de los sistemas propios de salud, espiritualidad, educación, cultura, uso y conservación de componentes naturales, alimentación, vivienda y arquitectura, producción y comercialización, organización y gobierno; así como, normas y mandatos de convivencia, de acuerdo con las propias costumbres y necesidades de todas las especies (humanas y no humanas) y culturales.

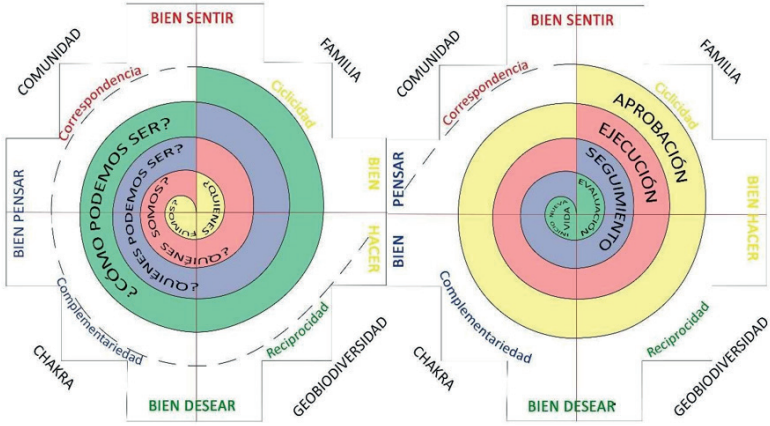
Metodología participativa para elaborar los Planes de vida comunitarios

Luego de varias reuniones, talleres con grupos de jóvenes, niños, mujeres, adultos mayores y dirigentes, y la recopilación sistemática de la información generada, se fue definiendo la metodología para obtener la información necesaria para la elaboración del Plan de vida. La metodología considera la lógica de pensamiento andino espiral, holístico e integral, en sentido antihorario. En todo este proceso se mantendrán principios fundamentales de la ciclicidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. La forma de pensamiento en espiral conlleva a generar y compartir conocimientos y experiencias de forma comunitaria, donde los individuos como la comunidad se encaminan hacia el *Sumak Kawsay*. Tiene una consideración desde el enfoque chakanico de los sistemas, complementario y holístico para la continuidad del eterno presente de las comunidades.

Es importante resaltar que la planificación comunitaria, además de lo espacial, es temporal y simbólica, considerando ciclos y ritmos naturales, como el ciclo agrícola, fases lunares, ciclos solares, ciclos festivos y rituales, es decir, complementada o interaccionada con la territorialidad espiritual, expresada en las deidades andinas que tienen

su correspondencia con cada ecosistema de producción andina (figura 3). El concepto de planificación propuesto desde el paradigma del desarrollo tiene significados diferentes mientras que la planificación comunitaria desde la Cosmovisión y la filosofía andina los territorios se armonizan con la crianza sabia de la vida que garantiza la continuidad existencial e histórica de comunidades y pueblos encaminados a alcanzar el *Sumak Kawsay*. Este proceso conlleva mantener y revitalizar formas diferentes de pensamiento como el circular-espiral y el sentipensar. Así, los planes de vida son realizados bajo el simbolismo de la chakana en donde se reflejan los principios del bien hacer, bien sentir, bien pensar y bien desear (Requelme *et al.,* 2024).

Figura 3
Proceso de construcción de los Planes de vida comunitarios



ETAPA 1: CONCEPCIÓN DEL PLAN DE VIDA **ETAPA 2:** VIVENCIA DEL PLAN DE VIDA

La metodología generada aporta a la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades. El ciclo de la planificación aborda las dimensiones de la vida comunitaria. Valores y principios desde la Cosmovisión andina. La primera etapa, concepción misma del plan de vida contempla cuatro fases acopladas en cada dimensión de la chakana: la primera fase inicia en la dimensión comunidad y la reflexión de

¿quiénes fuimos? con el principio del bien sentir; en la segunda fase se reflexiona ¿quiénes somos?, en la dimensión chakra y el principio bien pensar; en la tercera fase se reflexiona ¿quiénes queremos ser? en la dimensión geobiodiversidad y el principio bien desear; la fase cuatro en la dimensión familia se reflexiona el ¿cómo podemos ser? bajo el principio del bien hacer. En esta fase se incorporaron técnicas operativas de la planificación convencional para plantear las propuestas organizadas en programas y proyectos que se gestionarán por parte de los Gobiernos comunitarios en diferentes instancias públicas o privadas.

La segunda etapa es la vivencia del Plan, comprende cuatro fases. Continuando las fases de la primera etapa: la fase cinco se refiere a la aprobación del Plan de vida por la Asamblea de la comunidad; fase seis corresponde a la ejecución por parte de todos/as los comunero/as en coordinación con el Gobierno comunitario y su Consejo de gobierno; fase siete, seguimiento a la ejecución del plan de vida, esto se realizará por comisiones elegidas en Asamblea y con el apoyo técnico de las instituciones aliadas; y, en la fase ocho se realizará la evaluación, por parte de las comisiones de la comunidad y si existieren fondos públicos se coordinará con las instituciones respectivas, en esta fase también inicia un nuevo ciclo del plan de vida (Requelme *et al.,* 2024).

La metodología ha sido validada a través de la aplicación en otras comunidades y organizaciones de riego (Cachipuendo *et al.,* 2025). Fruto del proyecto de vinculación se han desarrollado tesis de grado (Chalá y Chalá, 2025), se elaboró un capítulo de libro (Requelme *et al.,* 2024) y está en proceso de culminación el libro sobre Metodología para elaboración de Planes comunitarios en el territorio del Pueblo Kayambi.

Autocritica del eurocentrismo en la producción del conocimiento, la investigación y vinculación con la sociedad

La descolonización del conocimiento es una vertiente de la educación socialmente justa que tiene como objetivo crear un espacio de aprendizaje inclusivo. Con los estudiantes, es imperante decolonizar el

pensamiento y desarrollar el pensamiento crítico desde las realidades locales, es decir, la universidad puede constituirse como un espacio de mediación intercultural.

En la ejecución del proyecto de vinculación, los estudiantes de varias carreras pudieron crear y reconocer una interdependencia positiva construyendo vínculos con las comunidades, desarrollaron una interacción directa con los actores (cara a cara) y el territorio, a la vez que consolidaron habilidades esenciales de comunicación a nivel personal y grupal. El proyecto constituyó un espacio de formación mutua entre la comunidad, el estudiantado y el profesorado en torno al proceso de planificación comunitaria. Posteriormente, esta experiencia fortaleció el aprendizaje de la asignatura Planificación y Ordenamiento Territorial, al permitir que el estudiantado procesara y analizara de manera grupal la información obtenida y reflexionara sobre la experiencia desarrollada. Según el CES (2019), la vinculación se articula con la docencia para la formación integral de los estudiantes al complementar la teoría con la práctica donde la vinculación es imprescindible porque es allí donde se construyen los espacios vivenciales de las realidades locales. De igual forma, se establece una relación entre la vinculación y la investigación cuando, a partir de las vivencias de estudiantes y docentes, se identifican necesidades y se formulan preguntas de investigación que posteriormente se traducen en los proyectos correspondientes.

La experiencia nos lleva a evidenciar la necesidad de decolonizar el aprendizaje desde la formulación de las ofertas académicas y, de manera específica, desde los planes de estudio, enmarcándolos no solo en los avances científicos, sino también en los contextos históricos en los que estos se han generado. Al mismo tiempo, se reconoce el aporte de personas que no han recibido el reconocimiento adecuado por sus contribuciones. En los procesos de enseñanza-aprendizaje no siempre se ponen de manifiesto las jerarquías raciales sobre las que se ha construido la ciencia, a veces racistas o discriminatorias, por lo que es menester reconocer estos errores y más bien abordar de forma crítica el privilegio blanco, los derechos, la desigualdad y la desventaja racializada (Liyanage *et al.,* 2020; Mirsa, 2018).

Los resultados de la vinculación, como se menciona en su conceptualización, retroalimentan la docencia y la vinculación, eso puede darse si los docentes desarrollan su actividad entre las tres funciones sustantivas, con una investigación centrada en la comunidad, aprendizaje servicio y educación interprofesional para garantizar una formación de calidad ligada al servicio de la población, lo cual daría identidad a los profesionales según los valores y principios institucionales (Camas, 2022).

La vinculación con la sociedad no solo debe dar respuesta a las demandas de la industria o sectores productivos, sino incorporar las necesidades sociales que permitan cohesionar y fortalecer los procesos organizativos para ser sujetos de su propio desarrollo, capacidades locales (Rivera, 2019). Esto implica un permanente contacto de la IES con los territorios en los que tienen influencia a fin de afianzar procesos socioorganizativos desde las propias dinámicas.

Finalmente, es importante recalcar que el modelo de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas (CACES, 2019), en la función de vinculación no establece ningún estándar en el que se evidencie la incorporación del enfoque de interculturalidad en la ejecución de los proyectos y programas de vinculación de las IES, lo cual deja a la voluntad de la IES la decisión de desarrollar sus procesos considerando los enfoques y metodologías que se comparten en esta investigación.

Conclusiones

Se evidencia la necesidad de transformar la lógica de la vinculación, cambiando enfoques, metodologías, criterios e indicadores institucionales de planificación, seguimiento y evaluación de las intervenciones a través de proyectos orientados al fortalecimiento de procesos sociales para construir interculturalidad y aportar a la transformación de los territorios. Para ello, se requiere desarrollar proyectos ligados a procesos socio territoriales concebidos desde un enfoque decolonial y más bien de carácter intercultural con metodologías como la investigación-acción participativa reconociendo el conocimiento local. Estos cambios demandan voluntad política de las IES, necesaria

para institucionalizar acciones más allá del cumplimiento de número de proyectos puntuales que se tienen que ejecutar.

A fin de que la vinculación sea el nexo de unión de las otras funciones sustantivas, es necesario realizar una autocrítica a la producción del conocimiento desde el eurocentrismo e incorporar enfoques decoloniales en la docencia, investigación y vinculación, como por ejemplo, realizar reformas curriculares que integren la Cosmovisión indígena en la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de vinculación-investigación y en la formación académica de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alcántar, E. y Arcos, V. (2004). La vinculación como instrumento de margen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación educativa, 6* (1), 1-12. https://bit.ly/4dz21iw

Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior. https://bit.ly/4wkyIYo

Cano, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos.* CLACSO.

Camas, V. (2022). Función social de la Vinculación con la sociedad en el Sistema de Educación Superior de Ecuador. *Encuentros Revista de Ciencias humana, Teoría social y Pensamiento Crítico, 15,* 73-74. https://bit.ly/4uI0Sex

CES. (2022). Reglamento de Régimen Académico. 16 de septiembre del 2022. Consejo de Educación Superior. https://bit.ly/48RariH

CACES. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Ed.). https://bit.ly/4ti5RkN

Cachipuendo, C. y Requelme, N. (2021). Cooperación al desarrollo sostenible y el Buen Vivir del territorio nor-andino del Ecuador. En *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. Ediciones Abya-Yala. https://bit.ly/4uCotgn

Cachipuendo, C., Sandoval, J. y Requelme, N. (2025). La cosmovisión andina y la crianza sabia del agua en territorios irrigados: Caso acequia Tabacundo-Ecuador. *Agua y Territorio, 29*, 213-230. Universidad de Jaén. https://doi.org/10.17561/at.29.8352

Chuji, M. (2010). *El Sumak Kawsay: Una opción de vida.* https://bit.ly/4uCGlrM

Chalá, G. y Chalá, J. C. (2025). *Autodeterminación y plan de vida de la comunidad Chaupiloma.* (Tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana. https://bit.ly/4wl5EQF

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Ediciones Akal.

Gallegos, J. (2017). Los contenidos interculturales en las producciones multimedia. En *Memorias: Foro virtual. Visión intercultural en los medios de comunicación*. Consejo de Comunicación.

Grinsted, L., Murgatroyd, C. y Burkett, J. (2024). Exploring attitudes to decolonising the science curriculum—A UK higher education case study. *PLOS ONE, 19*(11), e0312586. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312586

Herrera, N. A. y López, L. (comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos de Orlando Fals Borda*. Editorial El Colectivo.

Lalander, R. y Cuesta-Caza, J. (2017). Sumak Kawsay y Buen Vivir en Ecuador. En A. D. Verdú Delgado (coord.), *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo: Nacionalidades indígenas de Ecuador*. Universidad Técnica Particular de Loja.

León-Valle, B., Vélez-García, G. y Freire-Rendón, M. (2019). Vinculación con la sociedad, reflexiones epistemológicas desde Reglamento al Régimen Académico 2019. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 7*(1), 69-77. http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.281

Liyanage, M. (2020). *Miseducation: Decolonising curricula, culture and pedagogy in UK universities*. Higher Education Policy Institute (HEPI). https://bit.ly/4d8T2EV

Meiser, A. (2024). Entre revitalización etnocultural y estandarización global: La negociación de la educación indígena-intercultural superior y el ejemplo de la Pluriversidad "Amawtay Wasi". *Indiana, 41*(1), 107-130. https://doi.org/10.18441/ind.v41i1.107-130

Moscoso, S., Marrero, A. y Álvarez, P. (2022). El surgimiento del concepto de la calidad en educación superior, y su aplicación en Ecuador: Discusión teórica y descripción histórica del proceso en la evaluación de IES ecuatorianas. *Revista Gestión I+D, 7*(2). https://bit.ly/3RsP5SK

Moscoso, S., Pulla, C., Minchala, W. y Castro, D. (2023). La vinculación con la sociedad como factor clave para acrecentar los niveles de calidad en la universidad ecuatoriana. *Debate Universitario, 13*(22), 39-53.

Reascos, N. (2020). Interculturalidad y comunicación. En *Memorias: Foro virtual. Visión intercultural en los medios de comunicación*. Consejo de Comunicación.

Requelme, N., Cachipuendo, C., Alba, G., Bastidas, J. y Pilataxi, S. (2024). Pueblo Kayambi: Planes de vida comunitarios, derecho a la tierra y al territorio. En A. Barrera, M. Espín, S. Granda y R. Oetzel (coords.), *Diálogo para la paz* (Tomo II). Ediciones Abya-Yala. https://doi.org/10.17163/abyaups.80.595

Rivera, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 121-132. https://bit.ly/4u1FL6M

Simbaña, H. y Correa, L. (2017). La vinculación con la sociedad en el Ecuador: Reflexiones sobre su itinerario curricular. *Vínculos-ESPE, 2*(1), 5-12. https://bit.ly/4wkuAry

Tavares, M. (2013). A filosofia andina: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes. *Eccos Revista Científica, 32*, 197-252.

Universidad Politécnica Salesiana. (2016). *Plan integrado de vinculación con la sociedad 2016-2018*. Universidad Politécnica Salesiana.

Viteri-Gualinga, C. (2003). *Súmak Káusai: Una respuesta viable al desarrollo* [Tesis de grado] Universidad Politécnica Salesiana.

Walsh, C. (1998). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación y UNICEF.

Zamora-Sánchez, R., Rodríguez-Castellanos, F. y Barrutia-Güenaga, J. (2017). Acercamiento de la universidad a la problemática social: Los proyectos universitarios de vinculación con la sociedad. El caso de la Universidad Técnica de Ambato. En P. Laguna Sánchez y A. Blanco González (coords.), *XXXI Congreso Anual de AEDEM. Empresa y Sociedad: Investigación e Innovación Responsable* (pp. 967-985). European Academic Publisher.

https://doi.org/10.17163/abyaups.186.16

Preservación y acceso a las fuentes de investigación: diversidad plurinacional y lingüística en catálogos bibliográficos y archivísticos

Karina Paola Logroño Santillán
Instituto de Seguridad Social de las Fuerzas Armadas, ISSFA
Archiveros sin Fronteras Ecuador, ASF-E
karinalogronosantillan@gmail.com

Cuando hablamos de interculturalidad, investigación y vinculación con las comunidades, resulta inevitable reflexionar sobre la conservación de las fuentes que dan cuenta de su riqueza cultural y lingüística. Los archivos universitarios y comunitarios desempeñan un papel esencial en este proceso, pues son los encargados de gestionar documentos en diversos soportes: Físico, electrónico, sonoro y audiovisual, que reflejan las voces, memorias y conocimientos de los pueblos. La gestión técnica de estos acervos exige metodologías rigurosas que, además de garantizar su preservación, reconozcan y respeten la diversidad de expresiones culturales que en ellos se resguardan.

Acceder a estas fuentes a través de las bibliotecas universitarias constituye un reto que trasciende lo técnico y se sitúa en el ámbito de lo social y lo ético. Al revisar los catálogos en línea, se evidencia la necesidad de avanzar hacia sistemas que no solo garanticen la organización y recuperación de la información, sino que también reflejen la pluralidad lingüística de América Latina. Surge aquí una pregunta crucial: ¿qué porcentaje de estos catálogos se encuentra disponible en los múltiples idiomas de la región?, y más aún, ¿hasta qué punto logran visibilizar la diversidad cultural de las comunidades cuyos materiales resguardan?

En este artículo se propone desglosar estas interrogantes y abrir un espacio de reflexión académica sobre los aportes necesarios para

fortalecer la preservación, el acceso y la difusión de las fuentes de investigación. La universidad, como espacio de producción y socialización del conocimiento, tiene la responsabilidad de garantizar que la memoria cultural y lingüística de los pueblos no solo se conserve, sino que también sea accesible y reconocida como parte esencial de nuestro patrimonio colectivo.

Cuando hablamos de interculturalidad, debemos partir de algunos conceptos epistemológicos que se han construido a lo largo del tiempo. Sin embargo, para este artículo se tratará de equilibrar los conceptos para todos los grupos intervinientes que han dejado en sus fuentes escritas, orales o datos que se han podido acopiar en diferentes soportes. Dejando atrás la idea de cultura como algo estático y ubicable según alguna forma colonial de jerarquización, pues resulta necesario afirmar que todas las culturas se han desarrollado en intercambio constante con otras culturas. La palabra cultura viene del latín *colere*, que significa transformación de una sustancia hacia su mejoramiento. Pensar en una cultura "pura", sería un mito, partiendo del mestizaje usado como medio para marcar distancia de grupos étnicos menos apreciados y asociar al "mestizo" con los grupos criollos, supuestamente más blancos y más "cultos" (Waldmüller, 2017).

El constante intercambio se ve plasmado en las fuentes de investigación y la vinculación con las comunidades. La conservación de estas fuentes se visualiza en la gestión técnica que se da en los archivos que custodian y manejan documentos, videos, audios, fotografías sobre la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades, en sus diferentes soportes: físico, electrónico, sonoro y/o audiovisual. Es por lo que se enlista algunas organizaciones o instituciones que productos de su gestión, han logrado en su acervo documental y bibliográfico, tener información valiosa para el análisis y reflexión de diferentes hechos, luchas y procesos que conllevan a la Interculturalidad. Entre los principales podemos citar:

- Escuelas Bilingües de Dolores Cacuango, 1940.
- Escuelas indígenas en Cayambe, 1944.
- Instituto Lingüístico de Verano ILV, 1952.

- Escuelas radiofónicas populares del Ecuador, 1963.
- Fondo Documental Monseñor Leónidas Proaño.
- Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1974.
- Ministerio de Educación 1884.
- DINEIB 1988.
- Subsecretaría de Educación de los Pueblos Indígenas, 2006.
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, 2018.
- Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades, 2021.
- FENOC, 1968.
- FENOCIN, 1977.
- ECUARUNARI, 1972.
- CONFENIAE, 1980.
- FEINE, 1980.
- CONAIE, 1986.
- CONAMUNE, 1999.
- Archivo Histórico Nacional, 1884.
- Archivo General de la Función Judicial, 2014.

Muchas de estas instituciones, gubernamentales en su mayoría, ya no existen y su legado debe ser conservado, pero ¿por quién? Conforme lo señala la Constitución de la República[1] el sistema nacional de cultura debe salvaguardar esta memoria colectiva, situación que en la práctica no se da. Los archivos se pierden, las personas que trabajaron en proporcionar los materiales, estructuras, planes, proyectos, para una educación intercultural bilingüe, para lograr derechos para los pueblos y nacionalidades, fallecen y con ellas se disipan las fuentes de información e investigación para las futuras generaciones.

1 Constitución de la República de Ecuador, 2008. Art. 377.- El sistema nacional de cultura tiene como finalidad fortalecer la identidad nacional; proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales; incentivar la libre creación artística y la producción, difusión, distribución y disfrute de bienes y servicios culturales; y salvaguardar la memoria social y el patrimonio cultural.

Nelly Richard, una destacada investigadora chilena, nos advierte sobre los riesgos del "borramiento de la memoria". Cuando perdemos documentos, perdemos parte de nuestra identidad, nuestras raíces y nuestras luchas.

En la actualidad se discute la importancia de conservar la materialidad de los documentos, como esa parte tangible compuesta de material orgánico, que, debido a sus características intrínsecas, es susceptible de desaparecer si no se implementan los parámetros técnicos para una correcta conservación del material y la preservación de la información. Esto permitiría a las futuras generaciones constatar y recordar esas rupturas mesiánicas acumuladas a través del tiempo, pues, como anota el filósofo alemán Walter Benjamin, el pasado tiene un "índice oculto" que no deja de remitirlo a la redención.[2] Es por lo que podemos afirmar que como sociedad ecuatoriana, aun no dimensionamos lo grave de perder los archivos. Se cierran instituciones, organizaciones cambian de nombre, pero van dejando los documentos en el descuido, sin pasar a otras manos su custodia, falta mucho para tener una cultura archivística para custodiar esta memoria colectiva. "La sociedad encomienda a los archiveros que seleccionen en su nombre lo que constituirá su memoria el día de mañana" (J.H. d´Olier y B. Delmas).

Los procesos técnicos que se aplican desde la archivística pasan por el ciclo documental desde los archivos de gestión donde se conforman los expedientes documentales que dan paso a reformas, tomas de decisiones que afectan directamente a los actores de la sociedad. Después de un análisis pasan al archivo intermedio, que en el ámbito estatal se maneja desde la Dirección de Archivos Públicos de la Secretaría de la Presidencia. Posteriormente con herramientas y procesos técnicos, estos documentos son valorados para que puedan ser conservados en archivos históricos, repositorios de la memoria y se vuelvan fuente de investigación para futuros textos.

2 Tesis de Natasha San Martín, maestría en Archivística y Sistemas de Gestión Documental, UASB, 2018. http://hdl.handle.net/10644/6573/

La gestión del riesgo de desastres en las fuentes de información, constituye una herramienta indispensable en la seguridad del Estado y la preservación de la cultura en el país. Por ello la importancia de aplicar el marco jurídico de la gestión del riesgo y del manejo de archivos responsable en Ecuador, ya que estas disposiciones contribuyen a exigir la participación corresponsable de actores sociales que custodian la memoria de la nación.

Ante esta realidad y latente preocupación, la academia contribuye para alertar, formar a los profesionales, promover la investigación y de esta manera disminuir el riesgo de la pérdida de la memoria colectiva. Recopilan en los textos los análisis, reflexiones, encuentros, investigaciones que guardan en sus colecciones y las ponen en acceso al público en general.

Podemos destacar a las siguientes bibliotecas que han procurado mantener colecciones que fomentan la investigación en relación con la interculturalidad:

- Editorial, biblioteca, Museo Abya-Yala, 1988.
- Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad, 2020.
- Fondo Documental Afroandino, UASB 2002.
- FLACSO ANDES, 2010-2011.
- Centro Cultural Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit, 1930. https://beaep.ec/
- Universidades: Politécnica Salesiana, Católica del Ecuador, Nacional del Chimborazo, de Cuenca, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Andina Simón Bolívar.

Adicionalmente, contamos con una valiosa tradición oral transmitida de generación en generación. Esta constituye un patrimonio invaluable que preserva conocimientos, costumbres, mitos, leyendas y prácticas que forman parte de la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades.

A través de relatos, cantos y testimonios, las comunidades han resguardado su historia y memoria colectiva, convirtiendo la palabra

hablada en un medio esencial para la continuidad cultural. Esta riqueza inmaterial refleja la cosmovisión y los valores de quienes la transmiten, al tiempo que fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social dentro de cada comunidad.

Algunos sitios donde podemos encontrar parte de estas fuentes están en:

- https://conaie.org
- https://oralidadmodernidad.org
- Los Misioneros Combonianos en Ecuador https://www.combonianosecuador.org
- https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/que-es/
- https://sisawu.org/index.php/home
- Archivos familiares, videos, costumbres, leyendas grabadas en audio y/o video.

En el mundo actual se ha dado por sentado la inmediatez, lo desechable, borrar los recuerdos y evitar honrar la palabra, las tradiciones y las convicciones. Recuperar valores en la sociedad empieza por identificar de dónde venimos, quiénes fueron nuestros antepasados y cómo lograron reconocimiento. Conservar la tradición oral como fuente de investigación implica reconocerla como patrimonio cultural y registrarla de manera sistemática para evitar su pérdida frente a la modernidad y el olvido. Para ello, es fundamental recopilar, documentar y digitalizar estos testimonios mediante entrevistas, grabaciones y transcripciones que respeten el contexto y la autenticidad de quienes los comparten. Además, su análisis desde perspectivas interdisciplinarias como histórica, antropológica, lingüística y sociológica, permite valorar su contenido y asegurar que estas voces se mantengan vivas, accesibles y útiles en la construcción del conocimiento académico y social.

En la educación superior, las líneas de investigación orientadas a la diversidad lingüística y a la reflexión crítica sobre la vinculación con la comunidad se configuran como espacios de innovación académica y compromiso social. Estas abarcan el estudio y promoción

del plurilingüismo y la educación intercultural, con énfasis en la preservación de lenguas originarias y en la integración de saberes locales en los procesos formativos. Al mismo tiempo, impulsan la formación de ciudadanía crítica mediante currículos inclusivos que reconocen la riqueza cultural y lingüística de los territorios. La vinculación con la comunidad, entendida como un proceso bidireccional, es objeto de análisis para valorar su pertinencia, impacto y sostenibilidad, a partir de indicadores que trascienden lo cuantitativo y recuperan experiencias cualitativas de transformación social. Finalmente, la incorporación de tecnologías de la información fortalece la difusión multilingüe del conocimiento y amplía el acceso a recursos que permiten articular universidad y sociedad en un marco de respeto a la diversidad y de construcción de conocimiento compartido.

La investigación procura ser participativa en colaboración con los pueblos y nacionalidades, para asegurar un enfoque plurinacional e intercultural en el proceso, con fuentes fiables que reflejen la historia y la cultura de las comunidades. Las líneas de investigación en la educación superior efectivamente fomentan la diversidad lingüística, el análisis y reflexión crítica sobre los resultados de la vinculación con la comunidad.

La preservación y el acceso a las fuentes de investigación en los archivos universitarios, con un énfasis especial en las tesis, esas joyas intelectuales que constituyen un testimonio de generaciones. Esto es lo que podemos encontrar en los repositorios y catálogos revisados, de los cuales resalta el Repositorio Bibliográfico de Educación Intercultural Bilingüe e Interculturalidad (https://www.repositoriointerculturalidad.ec/) cuyo portal tiene la información en español y en kichwa, de esta manera se visualiza e incluye alternativas para el uso de los ciudadanos kichwa hablantes.

Las tesis universitarias constituyen testimonios únicos de los procesos formativos y de investigación de cada generación de estudiantes. Más allá de ser un requisito académico, cada una de ellas refleja las preguntas, preocupaciones y sueños de quienes se aventuraron en el camino del conocimiento, situándolos en un contexto histórico, social y cultural específico. En su conjunto, conforman una memoria intelectual que permite comprender cómo han evolucionado las dis-

ciplinas, las metodologías y las prioridades académicas a lo largo del tiempo. ¿Cuántas tesis están escritas en los idiomas ancestrales? Esta interrogante la abordaron en otra ponencia.

La preservación de estas tesis, junto con otras fuentes documentales que reposan en los archivos universitarios, es mucho más que un procedimiento administrativo. Se trata de un compromiso con la historia, con la diversidad cultural y con la continuidad del pensamiento crítico. Cada documento custodiado técnicamente con procesos archivísticos, garantiza que las experiencias pasadas sigan dialogando con las nuevas generaciones, fortaleciendo la identidad institucional y permitiendo la construcción de sociedades más conscientes de su propio devenir.

En este marco, los archivos universitarios, repositorios, catálogos de bibliotecas en línea, se convierten en guardianes de la memoria colectiva y en facilitadores de la investigación. La conservación y el acceso a las tesis no solo preservan el legado académico, sino que también alimentan nuevas ideas y debates que inspiran la producción de conocimiento futuro. Así, las tesis, lejos de ser textos estáticos, se transforman en fuentes vivas que siguen proyectando su influencia en la educación, la ciencia y la cultura, reafirmando su valor como patrimonio documental y como puentes que enlazan generaciones de pensadores.

Sin embargo, conservar no es suficiente. La accesibilidad debe ir de la mano de la preservación. ¿De qué sirve un archivo perfectamente protegido si las personas no pueden acceder a su contenido? Aquí radica el desafío, ¿cómo lograr que los catálogos y las colecciones reflejen la diversidad lingüística y cultural de nuestras comunidades, pueblos y nacionalidades? En América Latina, donde convergen múltiples idiomas y culturas, esto es especialmente relevante. Debemos preguntarnos, ¿en qué porcentaje nuestros catálogos están disponibles en los diversos idiomas de nuestra región? Qué acciones realizamos como comunidad universitaria para promover catálogos inclusivos, a los cuales puedan acceder en idiomas ancestrales que aún se practican y sus habitantes sientan la pertenencia para fomentar la práctica del idioma kichwa por ejemplo. ¿Estamos realmente honrando la pluralidad de nuestras voces?

Además de la accesibilidad, no podemos ignorar los riesgos que enfrentan los archivos universitarios. Los desastres naturales, como los terremotos en Guano y Manabí, nos han dejado lecciones dolorosas sobre la vulnerabilidad de nuestras infraestructuras documentales. La pérdida de archivos no solo implica la desaparición de documentos físicos, sino también el olvido de historias y conocimientos que son irrecuperables.

Por ello, es imprescindible incorporar estrategias de gestión de riesgos en la administración de los archivos. Estas herramientas nos permiten identificar amenazas, desarrollar planes de prevención y garantizar que nuestra memoria siga viva incluso en los momentos más adversos. Desde sistemas automatizados contra incendios hasta medidas de mitigación como el reforzamiento de infraestructuras, debemos trabajar juntos para proteger estos tesoros.

La preservación y el acceso a las fuentes de investigación no son tareas que recaigan únicamente en los bibliotecarios, archivistas o gestores de riesgo. Es una responsabilidad compartida por toda la comunidad universitaria, las instituciones a las que pertenecemos y la sociedad en general. Al reconocer la importancia de las tesis como testimonios de generaciones, estamos reafirmando nuestro compromiso con la educación superior, la investigación y el intercambio de ideas.

Concluir que las tesis universitarias son más que un requisito académico implica reconocer su valor como piezas fundamentales de la memoria intelectual y cultural. Cada una de ellas conserva las huellas del tiempo en que fue elaborada, así como los enfoques y aspiraciones de quiénes las construyeron. En este sentido, su preservación asegura que el conocimiento no se pierda, sino que siga nutriendo a las generaciones futuras.

La función de los archivos universitarios adquiere, entonces, una dimensión trascendental. No solo organizan y custodian documentos, sino que también garantizan la permanencia de voces diversas que reflejan los contextos sociales, políticos y culturales de cada época. Al resguardar las tesis y otras fuentes, los archivos contribuyen a mantener viva la memoria de la investigación y a fortalecer la identidad institucional.

Los repositorios de la memoria pueden albergar diferentes soportes, en nuestras familias tenemos fuentes de información valiosa que

solemos olvidar el reconocer este gran valor de recuperar los recuerdos y ponerlos a buen recaudo. En Cuenca la casa museo Crespo Toral, es un ejemplo de ello, con registros fotográficos, libros, documentos nos lleva a recordar cómo llegó el primer automóvil a Ecuador. Envuelve en un ambiente idóneo para las memorias e imaginar como los dueños de las tierras se volvieron peones, una sociedad que fue evolucionando, pero quizás se olvidó de sus raíces.

Asimismo, la accesibilidad a las fuentes de investigación fomenta la continuidad del pensamiento crítico y la innovación académica. Consultarlas significa recuperar información, dialogar con las ideas que en su momento abrieron caminos y que aún pueden inspirar nuevas perspectivas. De este modo, las fuentes dejan de ser productos estáticos para convertirse en herramientas activas en la construcción de saberes colectivos. Pero qué tan activo está el estudiante, el docente, el investigador. Solo empoderándonos de la preservación de las fuentes se podrá construir una memoria colectiva desde otras perspectivas.

Preservar y difundir el acervo documental de tesis, instituciones, organizaciones sociales, proyectos, es un acto de responsabilidad ética y cultural. Garantizar su protección es también asegurar que el pasado ilumine al presente y oriente al futuro, consolidando a los archivos como un espacio de generación de conocimiento vivo y permanente. En consecuencia, las tesis, libros, audios, videos que sean valorados como importantes para una época, bajo un contexto, deben ser reconocidos como patrimonio documental y como legado de quienes, a través de la investigación, contribuyen al progreso social y académico.

En conclusión, les invito a reflexionar en estas ponencias sobre el papel que desempeñamos como ciudadanos y parte de una sociedad que requiere saber de dónde viene y hacia dónde va. Partiendo de la preservación y accesibilidad de las fuentes de investigación. Recordemos que cada acción que tomemos hoy para proteger y compartir el conocimiento tendrá un impacto duradero en las generaciones futuras. Que el esfuerzo colectivo nos permita honrar, aprender y construir a partir del legado que hemos heredado.