

TRANSFORMACIONES EPISTÉMICAS Y EDUCATIVAS EN TORNO A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Ruíz Toro, Danis Eduardo ¹ García Cabrera, María Isabel ² Martínez Lasso, Didien Alexis ³

RESUMEN

Los procesos educativos, que surgen como respuesta a las configuraciones sociales generadas por la diversidad cultural, convocan a la construcción de significaciones situadas en las cotidianidades propias de cada territorio y al diálogo con otras orillas de pensamiento, con miras a comprender que las transformaciones epistémicas y educativas hacia la interculturalidad como proyecto latinoamericano, se tornan viables en la medida que, los proyectos educativos, el objeto de la educación y la praxis pedagógica, sean coherentes con la práctica de vida de los actores mismos y con la comprensión de las diferencias como estilo de vida, pedagogía y comunicación. En este sentido, el presente artículo sitúa la complejidad étnica y cultural propia de los pueblos latinoamericanos, como una potencialidad para repensar la escuela en términos de consolidar ejercicios dialógicos con el territorio y sus gentes; posteriormente, establece un diálogo inter epistémico con otros autores que han problematizado estos elementos e incluido lógicas invisibilizadas históricamente, por último, se plantea una reflexión alrededor de ciertas categorías concebidas como senderos para refinar la educación enmarcada en la diversidad cultural, como un problema perfectible para las ciencias sociales.

Palabras claves: América Latina, educación, diversidad cultural, decolonialidad, interculturalidad.

EPISTEMIC AND EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AROUND CULTURAL DIVERSITY IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The educational processes, which arise in response to the social configurations generated by cultural diversity, call for the construction of meanings located in the everyday life of each territory and for dialogue with other shores of thought, with the intention of understanding that epistemic transformations and educational towards interculturality as a Latin American project, are viable to the extent that educational projects, the object of education and pedagogical praxis, are coherent with the life practice of the actors and with the understanding of differences as a style of life, pedagogy and communication. In this sense, this article places the ethnic and cultural complexity of Latin American peoples as a potential to rethink the school in terms of consolidating dialogic exercises with the territory and its people; Later, it establishes an inter-epistemic dialogue with other authors who have problematized these elements and included historically invisible logics. Finally, we propose a reflection around certain categories conceived as paths to refine education framed in cultural diversity, as a perfectible problem for the social sciences.

Keywords: Latin America, Education, Cultural diversity, Decoloniality, Interculturality.

¹ Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Doctorando en Educación de la Universidad San Buenaventura- Cali, Docente de planta de la Universidad de La Guajira (Colombia). E-mail: deruiztoro@uniguajira.edu.co

² Magíster en Intervención Social de la Universidad del Valle-Colombia, Doctoranda en Educación con énfasis en estudios culturales de la Universidad de San Buenaventura-Cali, Directora Proyección Social Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y Profesora auxiliar Universidad del Valle-Cali (Colombia). E-mail: maisa2470@gmail.com

³ Licenciado en Filosofía Pensamiento Político y Económico, Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos, Doctorando en Educación de la Universidad de San Buenaventura y Docente de la Universidad Católica Lumen Gentium (Colombia). E-mail: chocristan@gmail.com

1. Repensar la escuela, ejercicios dialógicos con el territorio y sus pueblos

América Latina en todas sus dimensiones, incluida la cultura, construye sus realidades con base en la diferencia y la diversidad, implicando con ello una riqueza significativa que a través del tiempo ha transformado los territorios desde sus elementos más explícitos como lo gastronómico, lo lingüístico y lo artístico, hasta otros más complejos, como lo cultural, educativo y religioso. Por lo anterior, reflexionar en torno a la educación y su institucionalidad representada en la escuela, como un espacio de diálogo con los territorios y las corporalidades que lo habitan, se convierte en un ejercicio muy atractivo porque pone en la lupa ciertos procesos que se han invisibilizado, no solamente porque agenciamientos coloniales lo hayan forzado, sino porque su existencia ha sido tan constante, que se ha normalizado su invisibilización.

De acuerdo con lo enunciado, repensar la escuela situada en territorios étnica y culturalmente diversos se convierte en un reto ético y político para poner en el marco de la praxis pedagógica, referencias sociales como la riqueza de la tierra, la cual ha sido impactada por un modelo inequitativo de distribución, que aunado a las políticas económicas y sociales de los diferentes gobiernos, conserva el legado racista, sexista y clasista heredado desde la colonia y se ha normalizado, posteriormente, como una lógica taxativa del mundo, donde se concibe que las sociedades funcionan si hay quienes tienen mucho y los demás son felices por sobrevivir a la escasez.

Esto ha repercutido en sinnúmero de realidades conflictivas vividas en los países del sur del continente americano (guerras civiles, desplazamiento forzado, guerrillas, golpes de estado, altos índices de pobreza en los grupos étnicos) que son producto de la configuración social instalada a lo largo de más de doscientos años; sin embargo, con las coyunturas políticas, culturales y legales existentes en la actualidad, esa realidad, más que un recuento histórico para lamentarse por la suerte histórica de nuestros pueblos, se erige como una potencialidad histórica y epistemológica para pensar la educación como la vida.

De este modo, la entenderíamos como un suceso que se significa en la gente y sobrevive con todos sus vínculos, de modo que, por sí solo no podría cambiar las realidades enunciadas, pero si ella no se transforma, las posibilidades para soñar sociedades más justas y equitativas disminuirían, porque la reflexión y la acción de la educación en el marco del reto ético y político señalado, se halla en el orden de la crítica fronteriza del devenir histórico de la educación, los procesos sociales que la han permeado y la construcción de apuestas pedagógicas, donde los actores sociales sean copartícipes de la transformación educativa.

Transformación que no puede ser definida por cambios en las lógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino que atraviesa estos procesos para luchar por la formación de ciudadanías y sociedades prósperas y en paz, con altas posibilidades de garantizar el sano, pleno y feliz goce de los derechos y deberes. Así, hablaríamos de una educación que incluye en su agenda realidades como la revelada por el informe de

repartición de tierras en Colombia en el año 2016 donde el 52% de la tierra productiva está en manos del 1.5% de la población; asunto que ha dado pie al desarrollo de actividades ilícitas y con ello, desplazamientos, asesinatos de líderes sociales y masacres en comunidades indígenas y afrodescendientes, y es aquí donde el papel de la escuela como escenario de transformación social debe recuperar el lugar que le corresponde, toda vez que no solo el pensar este problema, sino el discutirlo, debatirlo y dialogarlo con las comunidades teniendo en cuenta las dinámicas de los territorios le posibilitaría ir dando cumplimiento a su vocación social.

En esa apuesta por las transformaciones sociales, la pregunta por el lugar de la escuela apuntaría a cómo esta se configura en un escenario dialógico para la consolidación de ciudadanías, y, cómo generaría, permanentemente, un equilibrio entre la ciencia, la técnica y la herencia empírica de los desarrollos culturales, sociales, políticos y económicos de los grupos étnicos asentados en los distintos territorios de los países latinoamericanos.

Son preguntas de larga reflexión e investigación, pero una premisa si es inmediata, esta es: la urgencia de repensar la educación y la escuela en términos de consolidar ejercicios dialógicos con los territorios y sus gentes, focalizando esfuerzos en este cometido para evitar que siga imperando la imposición de políticas educativas muy bien proyectadas desde lo macrocurricular, pero alejadas del diálogo epistémico con los territorios y sus saberes, de modo que los desconocen como aportes fundamentales para el desarrollo de nuevas formas de ser ciudadano.

Ahora bien, decíamos en líneas anteriores que hay una coyuntura social, política y jurídica garante de esa posibilidad, pero también somos conscientes que en la práctica aún estamos lejos de la transformación educativa y de su institucionalidad. Sin embargo, sí queremos empezar, por lo menos con nuestro lugar de acción (donde somos mediadores); un buen inicio es la discusión de lugares de enunciación para fundamentar teóricamente las acciones consecuentes hacia una escuela situada en los territorios, complementado con la definición de categorías pensadas en el horizonte de las significaciones de los sujetos, como alternativa epistemológica para resignificar conceptos con base en nuestras realidades (sobre estos puntos volveremos en los apartados siguientes).

2. Voces diversas, otras narrativas para pensar la transformación educativa

En el apartado anterior quedaron abiertas dos nociones para el inicio de una posible transformación educativa que por lo menos intente ser coherente con alguna de las múltiples realidades que viven los pueblos latinoamericanos, donde la diversidad cultural es parte de la vida, definidora de sus gentes. La primera tenía que ver con la puesta en interacción de otras voces y narrativas para pensar la educación y la escuela en nuestros territorios, y la segunda con el posicionamiento frente a las categorías

conceptuales que sustentaría una propuesta con intención ética y política de configurar una institucionalidad situada.

En relación con lo primero, entenderíamos que hay voces coherentes con el sentir de Latinoamérica, que actualizan las preocupaciones de las veredas, caseríos y corregimientos habitados por indígenas, afrodescendiente, gitanos, etc., y facilitan la construcción de narrativas históricas y plurales, en las que caben la memoria del lugar (territorio) la identidad del mundo al que se pertenece y la recuperación de aquello que nos hace saber quiénes somos. Las mismas se erigen como referentes epistemológicos alternativos a las narrativas del “progreso y el desarrollo” que se instauran en las prácticas hegemónicas de control, como el consumismo, la acumulación por despojo, el neo-extractivismo y la instrumentalización de la vida.

Al respecto, autores como Blanco (2011); Mignolo (2011); Niño y Morillo (2015); Rivera Cusicanqui (1983) y Zibechi (2011), presentan algunos aportes relacionados con *la historia oral y los saberes, como patrimonio de los pueblos*. En primer lugar, dan a entender que la historia oral latinoamericana es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial y el requerimiento moral que impuso. Por lo que es necesario construir estrategias de des-occidentalización y descolonización, a partir de la realización de un proceso investigativo basado en la historia oral, como un sendero para llegar a la academia y las comunidades con un mensaje descolonizador, en tanto busca recuperar y fortalecer la identidad en todos sus ámbitos.

Por otra parte, exponen que la historiografía tradicional, no sacó a la luz la existencia de redes de caciques apoderados que, por los años 20, emprendieron una lucha legal por la reivindicación de sus derechos. Por tanto, la decolonización debe recuperar la tradición oral y, con la participación de los pueblos, llevar a cabo esta recuperación de la historia.

En esta misma línea de sentido, Niño y Morillo (2015) presentan el *Qhapaq Ñan* como la red ancestral de caminos andinos que consta de una gran diversidad de técnicas constructivas como herencia del patrimonio cultural inmaterial del Abya Yala. La declaración del *Qhapaq Ñan* como Patrimonio de la Humanidad reviste vital importancia por el rescate de yacimientos arqueológicos, tanto ceremoniales como militares, muchas veces monumentales e imponentes, como representación de la “ingeniería” aplicada por los pueblos originarios de cada región. De esta manera, el *Qhapaq Ñan* se ha convertido en una salvaguarda para la conservación del conocimiento y los saberes ancestrales heredados de la interacción de las diferentes culturas asentadas en torno a él. Estos caminos permitieron articular el modelo social, político y económico, al establecer centros de comercio, intercambio, producción y culto.

Otras perspectivas para sustentar intenciones y acciones para la transformación, exponen voces en torno a los *saberes y su relación con la interculturalidad*, entre ellos, autores como De Carvalho (2010); García (2002); Macas (2005); Machado Aróoz

(2011) y; Quilaqueo (2007) quienes señalan que, el saber tradicional, basado en la relación ser humano-sociedad, ser humano-naturaleza y ser humano-fuerzas espirituales, lleva un corpus de conocimiento que se mantiene en la memoria social como una lógica de pensamiento propio. Sin embargo, también afirman que históricamente, no se han tenido en cuenta en los contenidos del currículo escolar, como del patrimonio sociocultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, descuidando con ello el hecho de que sus raíces lingüísticas extraen del territorio la cosmovisión que caracteriza su modo de vida.

Asimismo, estos autores proponen transformar el legado teórico innovador de los Estudios Culturales Latinoamericanos (ECL) en una herramienta más útil y menos alienada para resolver los dilemas específicos de nuestras sociedades, si abrimos un espacio de intercambio con las lógicas igualmente complejas de las cosmovisiones indígenas y africanas vigentes en nuestras culturas y que, hasta ahora, han sido confinadas solamente a la condición de objetos de estudio. Con base en esto, afirman que si se logra dar este salto epistémico, se podrá empezar a construir una agenda concreta, y no solamente teórica, de descolonización de nuestro universo académico.

De aquí se infiere la necesidad de luchar simultáneamente por la inclusión de los saberes propios de los negros, indígenas y gitanos en la historia y el devenir futuro de la educación latinoamericana. Es necesario cuestionar los ambientes segregacionistas, demandando la presencia de lo ancestral de estos grupos en un espacio de producción de conocimiento, del que siempre han estado ausentes en un grado extremo. Esto implica la construcción codificada de su propio mundo desde “adentro”, con su propia elaboración conceptual, partiendo de la reflexión en torno a sus propias prácticas para sistematizarlas con base en su propia subjetividad.

De esta manera, es necesario que todas las prácticas, tesis e interpretaciones históricas del neocolonialismo que pretenden minimizar la rica participación creadora de las distintas etnias en la construcción de nacionalidades plurales, proscribiendo su historia de los pensum de enseñanza, manteniendo barreras socio-económicas que los marginan geográfica y culturalmente de los centros de estudios, sean erradicadas.

Alrededor de lo anterior, Mato (2001) infiere que una manera fructífera de comenzar esa tarea es visualizando la existencia de un amplio campo de prácticas intelectuales en cultura y poder en América Latina, el cual no sólo comprende a los medios universitarios y la producción de estudios que asumen la forma de publicaciones académicas, sino también otros tipos de prácticas con carácter reflexivo y que se relacionan con los diversos movimientos sociales (por ejemplo: feministas, indígenas, afrolatino americanos, derechos humanos, etc.). Estas otras prácticas involucran no solo la producción de estudios sino también otras formas con componentes reflexivos, o de producción de conocimientos.

Otra orilla de pensamiento para seguir refinando nuestra comprensión de lo que somos como base para las transfiguraciones educativas, tiene que ver con los *saberes y las*

pedagogías propias de los pueblos del Abya Yala. Aquí se destacan organizaciones como la Fundación Huellas Africanas (2019); la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC (1960) y autores como Quilaqueo y San Martín (2008) quienes plantean que la autonomía de los pueblos se da desde el ejercicio y capacidad de organizarse y decidir cómo gobernar sus territorios. Esta autonomía se debe ejercer a partir de la ley de origen y el derecho propio, y conlleva la lucha por el reconocimiento de sistemas propios de gobierno y justicia

Así, cada una de las personas de la comunidad, debe ser tenida en cuenta, escuchada y valorada. Su palabra es importante por lo que todos tienen derecho a “criteriar” o presentar sus opiniones, pensamientos e inquietudes frente a un tema o aspecto trabajado en cada encuentro de pensamiento que realizan. Por tanto, se debe restaurar la memoria histórica y los saberes ancestrales, como uno de los elementos clave en la promoción de la identidad y la autonomía de los pueblos, a partir de los aprendizajes y compromisos que se han ido generando a lo largo del proceso histórico de las comunidades.

Al abordar la *educación propia*, autores como el Cabildo Indígena Nasa de Alto Napoles-Cali (2019); Cancino (2008); Fuller (1992); Palacios (2005); Osuna (2013) y; Quilaqueo (2005), plantean que los contenidos de los programas educativos interculturales deben dirigirse a recoger el saber local antes que a desautorizarlo mediante la transmisión de saberes occidentales que son presentados axiomáticamente como los verdaderos, sin tener en cuenta el acervo de conocimientos propios de la cultura local.

Estos autores plantean que, históricamente, la acción educativa en contextos de diversidad sociocultural entre las poblaciones indígenas, se ha realizado bajo un mecanismo de poder que es inseparable del poder social consignado en las orientaciones curriculares. Este control cultural se entiende como un sistema desde el cual se puede ejercer la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales propios de un pueblo.

De aquí que al no darse la escolarización del niño desde la diversidad étnico-cultural o de relaciones interculturales, se observa una situación de bajo rendimiento escolar y de desconocimiento de su raíz étnico cultural. Esto se traduce en un problema de construcción de identidad social y cultural, lo que conlleva situaciones de vergüenza étnica. Por tanto, el aplicar un enfoque de educación intercultural, implica que no sólo debe ceñirse a favorecer el aprendizaje y elementos de las culturas por parte de los estudiantes, sino también considerar formas de construir y aprehender el conocimiento indígena desde su lógica cultural, llegando así a las raíces de un proceso de descolonización, cuya finalidad es poner fin a las fronteras étnicas.

Ahora bien, desde estas voces se construye un punto de partida para el reconocimiento de los saberes y conocimientos de los pueblos latinoamericanos. Esto implica responder a la necesidad de incorporar contenidos educativos y conceptuales

sustentados en una base epistemológica de construcción de saberes y conocimientos no occidentalizados. De esta forma, se pueden superar los prejuicios con respecto a los saberes de los pueblos ancestrales, puesto que los saberes tradicionales depositados en la memoria social serían transmitidos como parte del objeto de la educación, es decir, coexistentes con los conocimientos occidentales.

Las prácticas de los pueblos ponen en evidencia que los saberes no son estáticos; por el contrario, hacen parte de un devenir que no lo determina, pero sí implica su comprensión. Estos saberes ponen de manifiesto un corpus de conocimientos que responde a unas lógicas diversas, diferentes en la comprensión del mundo y de las relaciones seres humanos-sociedad; seres humanos-naturaleza; seres humanos-espiritualidad. Asimismo, las comunidades y pueblos desarrollan sus propias formas de investigación, las cuales dan cuenta de lógicas de aproximación, lectura y comprensión de sus realidades, diferentes a las planteadas por los métodos y técnicas de la investigación convencional occidental, ya sea cuantitativa o cualitativa. Por tanto, los encuentros multi e inter epistémicos que posibilitan la inclusión y el diálogo de saberes diversos, no son producidos necesariamente en los escenarios hegemónicos tradicionales.

Los saberes de los pueblos convocan al reconocimiento de la territorialización e historicidad de las experiencias compartidas, convocando la inclusión de los sabedores tradicionales y ancestrales en los procesos de producción y circulación de estos conocimientos, lo que fundamentaría el carácter participativo de los saberes, como resultado de procesos de diálogo, interacción y negociación entre las diversas culturas. De aquí se desprenden puntos epistémicos que deberían ser incluidos en la praxis reflexiva que conlleva sentir y actuar para la transformación educativa, estos son:

- El carácter histórico de los saberes/conocimientos, como parte de la memoria y legado cultural de los pueblos.
- Los saberes/conocimientos como elementos clave de la educación intercultural.
- La inclusión de los saberes/conocimientos, en los procesos de reivindicación cultural y contracultural de conocimientos hegemónicos.
- La valoración y reconocimiento de los *sabedores* de los pueblos y colectivos étnicos, en los sistemas de producción y circulación de saberes/conocimientos.

Lo planteado anteriormente, contribuye a procesos de *decolonialidad epistémica*, y de reconocimiento de saberes contextualizados territorial e históricamente, a partir de encuentros multi e inter epistémicos. Asimismo, genera dos desafíos para la educación: en primer lugar, la necesidad de continuar visibilizando los saberes/conocimientos de los pueblos como elemento clave de las relaciones interétnicas e interculturales; en segundo lugar, la recuperación de la memoria histórica como estrategia para evidenciar las percepciones y concepciones colonizantes en los procesos educativos.

3. Categorías conceptuales, conceptos instalados y emergencias para pensar la educación

En el anterior apartado planteamos lugares de enunciación desde los cuales se podría refinar el pensamiento en torno a la educación relacionada con la diversidad étnica y cultural, quedando superpuesta la idea de entenderla en términos generales como apuesta ética y política para la vida; lo que invitaría a entender que su puesta en escena no puede encasillarse en pasos concebidos previamente, sino que estos se deben resignificar constantemente mediante el debate entre las formas de acción pedagógica esbozadas en los enfoques teóricos en que el educador sustenta su práctica y los modos de conocer y de relacionarse con los objetos presentes en los contextos.

Esta praxis permitiría entender que la constitución de problemas educativos, la construcción de las significaciones y una apuesta para la transformación educativa, constituyen un derrotero divergente cuyo lugar de pensamiento y escritura no estaría en los escritorios; sino en el caminar las huellas sociales que van dejando los fenómenos en su vínculo con la sociedad y en los textos que habitan el territorio, algunas veces cantados, narrados, cocidos en el fogón y otras veces escritos.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que las significaciones y los procesos posicionados como respuestas a las configuraciones sociales propias de cada territorio donde se desarrolla la práctica educativa son perfectibles, de forma tal que el pensar, escribir y actuar en educación se encuentran adheridos a las cotidianidades; por tanto, ella misma no se hace intercultural, ni pertinente con la diversidad cultural, porque las teorías o el pensamiento del educador lo diga, sino que su viraje hacia esta particularidad dependerá de que el proyecto educativo, el objeto de la educación y la acción pedagógica, sean coherentes con la práctica de vida de los actores mismos y con la comprensión de las diferencias como estilo de vida, pedagogía y comunicación.

Retomemos ahora el asunto de los conceptos que quedó abierto en el primer apartado de este escrito, aclarando que la lugarización de los conceptos no implica inventarse cada una de las categorías para reflexionar en torno a la educación en escenarios específicos, sino que tiene como base la idea de que los conceptos instalados en la academia, no se toman como definiciones inamovibles, sino en términos de perfectibilidad, para posibilitar fronteras críticas entre los posicionamientos propios de la academia y las significaciones presentes en el territorio, de modo que las distancias y el vaciamiento de tales conceptualizaciones es una posibilidad epistémica.

En razón de ello, se presentan los lugares de enunciación desde los que se asumen algunos conceptos relacionados con la educación en clave de la diversidad étnica y cultural, para exponer un acercamiento crítico a los mismos, considerando sus generalizaciones, sus asociaciones categoriales y las implicaciones que podrían tener en una eventual investigación.

Primeramente, reflexionamos acerca de la categoría de *Ciudadanía democrática e intercultural* desde la perspectiva de Sánchez (2013) y Sánchez (2018), entendiéndose como un eje transversal con la pretensión de que todas las personas de todos los grupos étnicos y culturales conozcan, comprendan y compartan las diferentes culturas, sus problemáticas, no solo a nivel legal y político, sino también en sus dimensiones sociales y civiles, para propender por una sociedad justa, que permita la construcción de una identidad personal y proteja la libertad de que podamos elegir la propia identidad, para lo cual se requiere el desarrollo de tres dimensiones, estas son: sentido de pertenencia, competencia ciudadana y participación ciudadana.

Vista de este modo, hay que entender la ciudadanía como un proceso en constante construcción, que se moviliza con las configuraciones heterogéneas de las sociedades producidas por la interacción entre las culturas que convergen en ellas, según distintas líneas de identificación, sean étnicas, de género, musicales, políticas, religiosas u otras. De igual forma, requiere ser comprendida como una oportunidad para formar sujetos sociales en plenitud local y con posibilidades de integración global, cuyo punto de partida es la generación de escenarios dialógicos en tránsito de pensamiento y acción críticos, donde se enfrentan las asimetrías sociales y se desarrollan valores como la equidad, la justicia, el respeto y el manejo cognitivo del conflicto para buscar sociedades mejores.

Ahora bien, lo particular de este concepto está en que el pensamiento y las acciones tendientes a resignificar las ciudadanías, implican la comprensión de la dimensión social de las culturas, la toma de postura crítica frente a discursos de superioridad de una cultura sobre otras, la construcción de estrategias dialógicas para hacer realidad la idea de hombre-mujer y sociedad deseados, y la consciencia de que las acciones de reconocimiento recíproco de las diferencias deben salir de la cotidianidad y desde las instituciones partícipes en ella.

A partir de la comprensión de la ciudadanía intercultural en los términos descritos, se entiende que la investigación no puede estar desligada de una visión epistemológica de la sociedad y la idea de hombre-mujer; tampoco debe limitar el espectro de su análisis, únicamente, a los significados académicos; sino que la comprensión e interpretación de las prácticas ciudadanas debe ser situada, basada en las acciones y significaciones en el contexto.

Por otra parte, se comprende que la perspectiva educativa implícita en el posicionamiento relativo a la ciudadanía democrática e intercultural, debe incorporar planteamientos pedagógicos, didácticos y epistemológicos para:

- Formar sujetos con potencialidades para trabajar y participar activamente en las jurisdicciones locales, nacionales y globales donde interactúan (el corregimiento, el municipio, el departamento, el país, el continente, etc.).

- Construir en conjunto una visión de sociedad, donde se definan los valores y derechos humanos de su base, modos de pensamiento crítico para exigir, a nosotros mismos y a los gobiernos, el buen rumbo de las jurisdicciones locales y nacionales donde los sujetos interactúan.
- Propiciar la participación activa y cognitiva con compromiso ético para actuar frente a las situaciones de injusticia social.

En este sentido, *Educación*, en cuanto categoría conceptual, se entiende como un complejo social, ético y político comprometido con la transformación de las lógicas curriculares, la institucionalidad y las prácticas educativas de sujetos reales situados en el contexto; al tiempo que se erige como proceso de emancipación de los sujetos, pensados como seres críticos, capaces de delimitar sus posturas identitarias, pensar el mundo desde los saberes propios en diálogo con otras localidades del saber y sentir-pensar-actuar para transformar las realidades de opresión que lo involucran (Mejía, 2011).

De aquí se desprende que, como complejo social y cultural, tiene su propia historicidad, y, como tal, puede transformarse e ir más allá de los lugares por donde pasa y de las instituciones donde se instala; no alude a la imposición de series y pasos ni homogeneidades, sino que se expone a la intersección metodológica y epistemológica, al tiempo que se presenta como un escenario dialógico y dialogizante, incluyente de lo impensado y lo emergente en las distintas formas de ser, estar, pensar, conocer y sentir, presentes en las realidades físicas, lingüísticas, gráficas, audiovisuales y virtuales coexistentes en un territorio culturalmente diverso.

De acuerdo con lo anterior, se asume que la educación es parte de las memorias y corporalidades de los sujetos que son hijos de alguien, hijos criados en un lugar, por lo que tienen vivencias, experiencias y memorias plurales y con posibilidad de crear líneas de identificación común y también distante. De esta manera se desprende que, en la construcción de una perspectiva educativa en contextos de diversidad cultural, el escenario sociocultural, las lógicas de organización social, las tensiones identitarias, las luchas, las subjetividades y también, las formas de aprender y permitir el aprender escolares y no escolares, se integran al espíritu ético y político del hecho educativo (Mejía, 2011).

Ahora bien, al ser pensada en clave de la diversidad cultural, se requiere de una postura sobre *la Interculturalidad*, la cual no puede reducirse a una definición conceptual, porque abarca la vida misma, implica modos de ser y estar y requiere movilizaciones constantes en el marco de las dinámicas sociales de los contextos. Por lo cual, se afirma que va a ser asumida desde una visión crítica que admite la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial (Walsh, 2010).

Dicha postura direcciona el pensamiento y la acción hacia categorías puntualizadas para la crítica y la transformación de los procesos; en este caso, la educación. Por ello, implica la resistencia y la re-existencia como prácticas con iniciativa ética y política cuyo propósito es cuestionar, trastornar y sacudir estructuras sociales, políticas y epistémicas hegemónicas. Además de ello, rearmar y construir apuestas diversales, con las cuales se haga posible la revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, como conocimientos que tienen actualidad para leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.

Así, posicionarse desde esta mirada de la interculturalidad, permite entender tres puntos neurálgicos, que son: primero, la lectura crítica y profunda del devenir histórico y epistemológico de la educación instalada en el territorio, para ver los agenciamientos, huellas y marcas que han dejado las estructuras hegemónicas en la formación de los sujetos y las consecuentes invisibilizaciones y racionalizaciones del saber y posteriormente, visualizar epistemes situados para la construcción de un ideal del ser y la sociedad; segundo, la lugarización de los conceptos que hacen parte de la educación como apuesta intelectual para lograr su pertinencia social y cultural, y, tercero, la construcción de un trasegar educativo y curricular donde los saberes, las prácticas ancestrales y la lengua de las etnias presentes en el contexto se posicionen como referentes de pensamiento, enseñanza y aprendizaje del mundo.

Por otra parte, la categoría de *Identidad* se mira en relación con lo intercultural, haciendo consciencia de que la forma como esta se conceptualice marca senderos y directrices para gestionarla; por ello, se entiende identidad en los sentidos que exponen Villoro (1998) y Hall (2010), como un constructo de representaciones individuales y colectivas que el yo psicológico tiene de la unidad de pueblo y de las partes constitutivas de esta, involucrando creencias, actitudes, comportamientos, etc. De esta forma, siempre está resignificándose en modos de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas, que se expresan en instituciones, comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos y saberes transmitidos de un pueblo. Lo particular de esta postura en torno a la identidad es que siempre está en construcción, y, como tal, puede involucrar las categorías de los sujetos mediante movimientos cognitivos: memoria, transición y proyección.

Ampliando lo anterior, la identidad, en cuanto constructo, permite que los territorios diversos caracterizados por tensiones identitarias y procesos de dominación y mestizaje cultural a lo largo de su historia, pueden definir su identidad colectiva a través de la recuperación de la memoria y el pasado, por medio de redefiniciones de las prácticas y formas de ser vigentes, o, en función de proyecciones de lo que se quiere ser como pueblo. De igual forma, los sujetos en sus individualidades tienen la posibilidad de conocer y reconocer distintas líneas de identificación y construir representaciones de un “*sí mismo*” colectivo, que se expresan no sólo en los discursos, sino también en comportamientos y formas de convivencia.

Para efectos de esta propuesta, entablar la lugarización de la identidad en diálogo con este posicionamiento sobre la identidad, permite entender que todas las líneas de identificación siempre están vigentes en las cotidianidades y corporalidades de los sujetos (individuales y colectivos) pero no todas se movilizan a la vez, por lo tanto, la educación no propondrá una forma homogénea de identidad, sino escenarios y senderos para hablar de identidades, lo cual se hará bajo la consciencia de que en las movilizaciones de las líneas de identificación hay muchos puntos de similitud, pero también hay puntos críticos de diferencia profunda y significativa que constituyen “*eso que somos*”.

De la misma manera, sirve para pensar en derroteros pedagógicos y didácticos en torno a las diferencias como parte de la vida y del desarrollo del territorio en un marco de respeto, reconocimiento, valoración y solidaridad recíproca. También, en prácticas de vida y educación en las que las líneas de identificación no sean impuestas, sino que haya oportunidad para que los ciudadanos que se forman puedan movilizarlas en plenitud local y global.

De otro lado, se tiene en cuenta la categoría de *Territorio* bajo la premisa de que las identidades están conectadas a los espacios donde se da la vida y las relaciones interculturales, por lo cual, se asume en la dimensión de lo social que propone Sosa (2012) como las acciones que establecen y realizan las personas en la representación, construcción y apropiación del territorio, cuya concreción es el resultado histórico de relaciones económicas, de procesos de poblamiento y desplazamiento, repartimiento, de construcción de identidades y conflictos, que, al mismo tiempo, constituyen ese orden social. De este modo, la sociedad que hace parte del territorio tendrá una estructura social que conjuga diferencias objetivas y subjetivas, al tiempo que se estructura mediante dinámicas que se expresan en las maneras cómo los sujetos se apropian, configuran y construyen el territorio y se complejiza cuando los grupos son una combinación de identidades.

Por último, se propone la categoría de *Sustrato*, la cual parte de la referencia al latín como la ubicación de lechos o bases para propiciar la adhesión de capas sensibles a materias fijas en construcción de una estructura física, para referir a las bases epistemológicas interdependientes que aportan sentidos en contexto para resignificar y refundar un proceso; estas bases surten una mediación en la que las transformaciones educativas se direccionan desde lo ascendente y lo horizontal, con y desde el territorio. Por tanto, permiten soportar bases de conocimiento en torno a la lengua, las representaciones, los modos de aprender y enseñar y los conceptos de ser humano y de sociedad.

El sustrato, pese a la singularidad del significante, es un concepto plural que incluye extensiones distintas, estas son: sustrato experiencial, sustrato lingüístico, sustrato pedagógico, sustrato de las mediaciones y sustrato sociopolítico.

4. A modo de reflexión

El texto plantea una reflexión acerca de la educación relacionada con escenarios sociales con una marcada diversidad étnica y cultural, asumiéndola como una apuesta intelectual, ética y política para la transformación, la cual se piensa en torno a lo humano, la vida y las configuraciones sociales que esa complejidad genera. Este posicionamiento surge de algunos cuestionamientos generados a partir del diálogo con otros autores, quienes tanto en Colombia como en el resto de América Latina han construido propuestas educativas o realizado análisis crítico en torno a la educación en clave de las relaciones inter y multiculturales.

Se profundiza en la idea de la educación como un eje transversal anclado a la vida y a las lógicas de los contextos, para invitar a comprender que la educación se superpone a la institucionalidad con la intención de, por un lado, vislumbrar una visión de sociedad, hombre-mujer y de ciudadanía acorde con los cambios de época, y, por otro lado, vincularse a los hogares, la tierra y los problemas sociales, en una semiosis ilimitada. Por último, esboza intenciones intelectuales en torno a ciertos conceptos que de una u otra forma se relacionan epistemológicamente con la temática de la educación en contextos étnica y culturalmente diversos, como problemática de las ciencias sociales.

De singular manera, el abordaje de la educación como proceso emancipatorio, planteado aquí como elemento de transformaciones sociales, no parte del ejercicio de intervenciones bruscas y descontextualizadas en los territorios étnicamente diversos de América Latina, sino necesariamente se dan desde y a partir de estos que con su ancestralidad reconfiguran la apuesta por esos saberes otros, o formas otras de hacer y construir sociedad, sin tener que cargar a costas las imposiciones del normalizado mundo occidental con sus dinámicas neoliberales, capitalistas y consumistas, depredadoras del planeta, sino que muy por el contrario proyectan la consolidación de la vida en armonía con la naturaleza desde una cosmogonía de relación, interacción y dependencia respetuosa de los equilibrios necesarios para mantener una armónica convivencia y subsistencia en el universo.

Por tanto, esta mirada de la educación como posibilitadora de la inclusión social de los saberes ancestrales, y particularmente de la escuela como el escenario que debe propiciar estos desarrollos interactivos entre el territorios y las comunidades en ellos asentadas, plantea un desafío para los dirigentes, diseñadores y constructores de las políticas educativas en América Latina, respecto del incluir en el diseño de dichas apuestas, verdaderos enlaces que posibiliten las interacciones antes mencionadas, puesto que no basta solo con que estén reglados, sino además que se consoliden las herramientas para la verificación de su efectiva implementación, manteniendo firme la intención y convicción de que a través de estos se propicien la interacción escuela-territorio, de forma tal que las comunidades con su legado ancestral puedan contribuir (siendo reconocidas en la configuración y construcción los ciudadanos) a gestar los sujetos sociales requeridos para las transformaciones sociales, políticas, económicas y espirituales de las que se adolece.

Referencias bibliográficas

- Blanco, H. (2011). Perú hacia el bicentenario: Bagua 2009. *En* N. Giarraca (comp.). *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Págs.245-251, Buenos Aires: Una ventana ediciones
- Cabildo Indígena Nasa de Alto Nápoles-Cali (2019). *La Educación Nasa*. *En* Plan de Vida Comunidad Indígena de Alto Nápoles, Cali
- Cancino, R. (2008). El Mosaico de las lenguas de Bolivia. Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia? *En* L., Nielsen (Ed.). *Diálogos Latinoamericanos*. Centro de Estudios Latinoamericanos. Págs. 62-81, Dinamarca: Universidad de Aarhus
- De Carvalho, J.J. (2010). *Los Estudios Culturales En América Latina: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes*.
- Fuller, Norma (s.f.) *La política intercultural en el Perú- Pontificia Universidad Católica del Perú*
- Fundación Huellas Africanas (2019). *Espiritualidad Afro en el Pacífico Colombiano*, Colombia: Fundación Huellas Africanas
- García, J. (2002) Encuentro y desencuentros de los “saberes” en torno a la africanía “latinoamericana”. Venezuela
- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. *En*: *En* P. Dávalos (Ed.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Págs. 310-339, Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Machado Aráoz, H. (2011). Las emociones del Bicentenario. Sintomatología de la condición colonial. *En* N. Giarraca (comp.). *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Págs.245-251, Buenos Aires: Una ventana ediciones
- Mato, D. (2001). *Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO, Buenos Aires
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Lima: CEAAL
- Mignolo, W. (2011). El vuelco de la razón: sobre las revoluciones, independencias y rebeliones de fines del XVIII y principios del XIX. *En* N. Giarraca(comp.). *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Págs. 27-37, Buenos Aires: Una ventana ediciones
- Niño Martínez M.A. & Armando Morillo, J. (2015). El Qhao Ñan, camino principal andino: Patrimonio Cultural de la Humanidad de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. *En* *Novum Otium*, 1 (1),11-22, Lima
- Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC (1960-2019). *Lenguas Ancestrales*. *En* Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y revolución educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural. *En* *Revista Española de Antropología Americana*, 43 (2), 451-470

- Palacios, P. (2005). Construyendo la diferencia en la diferencia: Mujeres indígenas y democracia
- Plurinacional. En P. Dávalos (Ed.). Pueblos indígenas, estado y democracia. Págs. 310-339, Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Quilaqueo Rapimán, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad socio-cultural Mapuche. En Cuadernos Interculturales, 3 (4), 37-50, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile
- Quilaqueo Rapimán, D. & San Martín, D. (2008). Categorización De Saberes Educativos Mapuche Mediante La Teoría Fundamentada, Chile
- Rivera Cusicanqui, S. (2016). En Criales, L. y Condoreno, C. Breve reseña del Taller de Historia Oral Andina-THOA. Archivo Histórico, Bolivia.
- Sánchez, I. M. (2013). *La Interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena
- Sánchez, I. (2018). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de pedagogía*, 46, pp. 3-25
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente, contra el desperdicio de la experiencia, para un nuevo sentido común; la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao/ España: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Santos, B. (2010). De colonizar el saber. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Editorial Cara Parens
- Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos En: L. Villoro (edit.). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós, pp. 63-78 Walsh, C. (2010.). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Tomado de: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEspIxlhlzBvSzkDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhbBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzooPfHnZrGxx6t7z2S5lv2r9OR26RtlrSKR8rFHUWGt3bBDduW1LpaBhcHaH3CAOtIhKqdH8HLjjoXO8uQUV2vdfdoW>
- Walsh, C. (2010.). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. México: UNAM/Paidós.
- Zibechi, R. (2011). Elogio de la dispersión. En N. Giarraca (comp.). *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Págs.59-64, Buenos Aires: Una ventana ediciones

Webgrafía

<https://www.portafolio.co/economia/finanzas/52-tierra-colombia-le-pertenece-poblacion-146162>.