

SOCIOLOGIE:

ORDEM E POLÍTICAS SOCIAIS NA ATUALIDADE

2

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
MARIA FILOMENA RODRIGUES TEIXEIRA
SILVÂNIA MARIA ROSA
(ORGANIZADORES)

SOCIOLOGIE:

ORDEM E POLÍTICAS SOCIAIS NA ATUALIDADE

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
MARIA FILOMENA RODRIGUES TEIXEIRA
SILVÂNIA MARIA ROSA
(ORGANIZADORES)

2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Sociologie: ordem e políticas sociais na atualidade 2

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Maria Filomena Rodrigues Teixeira
Silvânia Maria Rosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678 Sociologie: ordem e políticas sociais na atualidade 2 /
Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria
Filomena Rodrigues Teixeira, Silvânia Maria Rosa. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-680-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.802212911>

1. Sociologia. I. Purificação, Marcelo Máximo
(Organizador). II. Teixeira, Maria Filomena Rodrigues
(Organizadora). III. Rosa, Silvânia Maria. IV. Título.
CDD 301

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, saudação.

Colocamos à sua disposição a obra - “Sociologie: Ordem e política sociais na atualidade”, organizada em dois volumes. Uma obra que nasceu marcada pela força e expansão de seus discursos no campo das ciências sociais e áreas afins, requerendo diálogo e reflexão sobre questões que nos são caras, necessárias e urgentes nesta nova ordem social. Uma obra editada em várias mãos e idiomas, envolvendo pesquisadores de vários países, comprometidos com a reflexão permeada por ordens políticas e sociais que emergem em contextos sociais ao redor do mundo. Neste primeiro volume, os textos apresentam grande diversidade e estabelecem vínculos com as seguintes palavras-chave: Anatomia do idoso; Atualidades; Comunidade marginada; Desenvolvimento socioeconômico e humano; Desenvolvimento urbano; Engajamento; Estudo comparativo; Família; Feminismo; Gênero; Jornalismo colaborativo; Licenciatura; Liderança comunitária; Mediação da informação; Movimento Social; Mulher; Organizações; Pandemia; Política de cotas; Políticas sociais; Prática docente; Preconceito; Sociedade; Sociedade civil; Sociologia. Desejamos a todos você uma excelente leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Cinara Miranda Chaves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O PENSAMENTO CULTURAL KAINGANG SOBRE SAÚDE

Alice do Carmo Jahn
Gabriela Manfio Pohia
Elaine Marisa Andriolli
Marta Cocco da Costa
Ethel Bastos da Silva
Antonio Joreci Flores

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129111>

CAPÍTULO 2..... 14

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD. ESTUDIO DE CASOS EN CIUDAD DE MÉXICO

Carlota Marisol García Pacheco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129112>

CAPÍTULO 3..... 31

VIOLENCIA FÍSICA, CUERPOS VIOLENTADOS Y EMOCIONES VULNERADAS. CASO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129113>

CAPÍTULO 4..... 44

GRANDES PROJETOS AMBIENTAIS E A RECONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO. FISCAL OU PARCEIROS?

Maria de Lourdes Cútalo de Lira Basques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129114>

CAPÍTULO 5..... 50

PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Ruby Vizcarra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129115>

CAPÍTULO 6..... 61

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM 'ESTADO DA QUESTÃO' SOBRE A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

Neusa Chaves Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129116>

CAPÍTULO 7..... 78

TEMPORALIDADES DEL EJERCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) Y

CONGRESO NACIONAL INDÍGENA (CNI) EN ESPACIOS INSTITUCIONALES
DIGNIDAD Y ESPERANZA EN EL TABLERO DE LO POLÍTICO

Fernando Matamoros Ponce

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129117>

CAPÍTULO 8..... 93

SABERES TRADICIONAIS SOBRE TERRITÓRIO E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM COMUNIDADES
INDÍGENAS DO NORTE DE RORAIMA

Arlene Oliveira Souza

Alessandra Rufino Santos

Franzmilller Almeida Nascimento

Marília Pereira da Silva

Vicente José de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129118>

CAPÍTULO 9..... 108

VALORAÇÃO AMBIENTAL DO RIO DA MADRE NA GUARDA DO EMBAÚ- SC

Julio Cesar Lopes Borges

Adriano de Amarante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8022129119>

CAPÍTULO 10..... 121

UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN PARA DISMINUIR EL ÍNDICE DE CÁNCER DE
MAMA EN MUJERES MAYORES DE 25 AÑOS, EN EL CENTRO ESTATAL DE ATENCIÓN
ONCOLÓGICA DE MORELIA MICHOACÁN

Gaudencio Anaya Sánchez

Adriana Calderón Guillén

Víctor Hugo Anaya Calderón

Estefany del Carmen Anaya Calderón

Roger Nieto Contreras

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291110>

CAPÍTULO 11..... 136

TURISMO E IMPACTOS AMBIENTAIS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL EM MARAÚ-BA

Andressa de Sousa Santos Ferreira

Helena Maria de O. Martins

Kamile Ferreira Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291111>

CAPÍTULO 12..... 149

VOICES REFLECTING THE BURDEN OF DISEASE IN MEXICO

Blanca Estela Pelcastre-Villafuerte

María Guadalupe Ruelas-González

Tonatiuh González-Vázquez

Héctor Gómez Dantés

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291112>

CAPÍTULO 13.....	166
TEORÍA SOCIAL CRÍTICA MÁS ALLÁ DE LA MODERNIDAD	
Susana Raquel Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291113	
CAPÍTULO 14.....	173
EL “ENVERDECIMIENTO” DE COSTA RICA: UNA GUERRA CONTRA LA SUBSISTENCIA	
Ana Isla	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291114	
CAPÍTULO 15.....	188
TRAJETÓRIA DE AGRICULTORES FAMILIARES: SUAS POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DE AÇÕES COLETIVAS COM CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM	
Alice do Carmo Jahn	
Antonio Joreci Flores	
Elaine Marisa Andriolli	
Marta Cocco da Costa	
Ethel Bastos da Silva	
Gabriela Manfio Pohia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291115	
CAPÍTULO 16.....	200
PROPUESTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA VIDA. CASOS DE LA UNIVERSIDADES INDÍGENAS TUPAK KATARI, BOLIVIA E INSTITUTO SUPERIOR EUGENIO ESPEJO, ECUADOR	
Aquiles Alfredo Hervas Parra	
Tania Leonor Parra Proaño	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.80221291116	
SOBRE OS ORGANIZADORES	216
ÍNDICE REMISSIVO.....	218

CAPÍTULO 16

PROPUESTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE LA VIDA. CASOS DE LA UNIVERSIDADES INDÍGENAS TUPAK KATARI, BOLIVIA E INSTITUTO SUPERIOR EUGENIO ESPEJO, ECUADOR

Data de aceite: 01/11/2021

Aquiles Alfredo Hervas Parra

Tania Leonor Parra Proaño

RESUMEN: Los países andinos hoy están viviendo procesos de revitalización de sus raíces culturales, la educación intercultural (crítica) a la luz de las demandas del movimiento indígena se manifiestan en varios rincones del continente. La educación en lo endógeno (pedagogías y contenidos) como en lo exógeno (sentido y objetivos) debe abrirse a nuevas perspectivas, por ello la educación intercultural crítica en general y la de tipo superior en lo específico es una vía de entendimiento de la posibilidad descolonizadora a través de los saberes no funcionales al mercado. La educación intercultural crítica como forma de descolonización de los saberes se convierte en suceso transformador de la subjetividad humana y con ello de la dimensión social, se devela y describe el encuentro en la configuración del tiempo, pasado por quienes eran cuando se incorporaron los sujetos, presente por la experiencia y futuro por la prospectiva de la vida después del modelo recibido.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, Descolonización, Subjetividad, memoria, educación.

1 | BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

No existe una versión única de

la educación superior intercultural, de hecho de estas categorías en tanto tales, -interculturalidad-, -educación- y -indígena-, pueden abrirse prolongados y largos debates sobre su concepto y contexto de desarrollo. Sin embargo en términos generales deberemos abrir el tema con el ejercicio educativo de parte del sujeto periférico y subalterno étnico que en términos coloquiales denominamos como sujeto indígena. Dónde estudia, quién imparte los programas, en qué espacio, urbano o rural se instalan las ofertas educativas, o de qué manera los estados nacionales garantizan la educación propia son las especificidades que definirán el carácter descolonizador o no de la educación intercultural.

Por motivos de extensión no se puede hilvanar todo el proceso histórico de desarrollo de la educación rural, la cual en términos comunes en la región latinoamericana se resume en tres hitos durante el siglo XX y una demanda presente durante todo este transcurrir:

- 1) Educación rural para la capacitación de necesidades propias de los sistemas feudales en decadencia.
- 2) Educación rural para la tecnificación mínima de la mano de obra en el surgimiento de la etapa liberal.
- 3) Educación intercultural acorde a las reformas educativas del esquema neoliberal, “la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los noventa y las políticas educativas emergentes del siglo XXI” (Walsh, 2012). Y la demanda presente en

todo el recorrido es la de: Educación indígena propia y autónoma¹ para los problemas de las comunidades, desde la perspectiva de los derechos sociales como de la revitalización de la identidad y la forma educativa pre-colonial.

Sobre este tercer elemento podemos distinguir con claridad las formas de educación que se establecieron a la luz de la categoría intercultural. No se puede cometer el error de concebir a la educación intercultural como un producto exclusivo del neoliberalismo, de ninguna manera, en la misma medida en la que las instituciones neoliberales impulsaban reformas en los aparatos estatales y de política pública, el movimiento indígena de cada país hacía públicas sus demandas y luchas por la adjudicación de derechos específicos como etnias, nacionalidades y pueblos insertos en un Estado nacional unívoco que los desconocía en su condición de sujetos de derechos colectivos, “la relación entre pueblos indígenas y educación superior, en tanto las demandas por cambios profundos en este nivel educativo son resultado, en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas” (López, Moya, & Hamel, 2009).

Sin embargo, en promedio durante la década de los años noventa este encuentro doble del poder y las luchas tuvo nodos de inflexión y pacto social, las constituciones políticas en varios países de la región latinoamericana se reformaron² con la tendencia a aprobar, entre otros temas, la educación en idioma materno para ciclos formativos escolares en especial. Éste sería el tema central de estudios de las ciencias sociales interesadas en el área durante no menos de dos décadas.

Como no puede ser de otra manera, la tendencia creciente de niños que habrían ingresado a aulas educativas (precarias en su mayoría) se convertirá en el plazo promedio de dos décadas en el entramado social en la nueva demanda de colegios, y en el mediano plazo posterior en los sujetos con expectativa de educación universitaria, “El mayor acceso de los pueblos indígenas a la educación superior puede parecer un proceso lógico después de años de expansión de la cobertura educativa primaria y secundaria en casi todos los países de América

Latina” (Bello, 2009). Podemos caer en un error de percepción lineal pensando que una proporción elevada de población indígena desde su incorporación a las escuelas tiende a la formación universitaria, no es así debido a que otros factores, en especial socioeconómicos y de discriminación racial cierran el cuello de botella y a modo de goteo estadístico son una extrema minoría quienes se incorporan a los programas universitarios públicos o privados.

La Educación Intercultural y en específico la educación indígena universitaria se abre en dos ramas claramente diferenciadas. La incorporación de jóvenes indígenas a universidades

1 Sobre esto se puede revisar tanto la historia de luchas del movimiento indígena en los quinientos años de colonia y república -colonial-, como en casos concretos, véase el caso de Warisata la Escuela Ayllu de Bolivia en la década de 1930, las escuelas libres de indígenas entre los años 20 y 30, entre muchas otras experiencias.

2 Los casos más emblemáticos son las Constituciones aprobadas en los mismos países mencionados en la década de los años 90. Su

del contexto urbano o la creación de alternativas comunitarias de educación universitaria, algunas de ellas al margen de la aprobación del estado, otras en solicitud y negociación de su reconocimiento legal. Muchos trabajos de investigación sobre estas entidades se han hecho en la década primera del presente siglo.

Lo primero se manifestó mediante cuotas, becas, porcentajes mínimos u otras políticas públicas de integración/asimilación del sujeto a las instituciones y con ello a la sociedad mercantil-capitalista que amparaba el Estado hacia lo privado y/o público, a pesar de que las instituciones educativas poco o nada reformaban sus contenidos y estructura académica interna en ese plano intercultural que se anunciaba “los indígenas entran indios y salen blancos (Marcos Seizer)” citado en (Bello, 2009), proceso réplica símil de la integración de niños y adolescentes a las escuelas estatales durante el segundo hito de educación rural con el principal objetivo de enseñar a leer y escribir el castellano como lengua oficial de los Estados liberales de mediados del siglo XX, pero, con sus especificidades en términos generacionales y de objetivos programáticos universitarios. No aprenderán a leer y escribir en la lengua oficial sino aprenderán a pensar y valorar la vida como en el sistema moderno que legitima el mercado y su paragón estatal.

Lo segundo, la creación de proyectos propios, arrojó muchas semillas interesantes al cabo de pocos años de funcionamiento, sin embargo la mayoría de las universidades o centros comunitarios prontamente se vieron abocados a cumplir requisitos absolutamente ajenos a su lógica o sentido educativo, algunos entraron al escenario de disputa o negociación siendo los unos simplemente suspendidos, clausurados o cerrados. Tampoco es correcto justificar de manera absoluta todas las iniciativas, no faltaron espacios de oportunismo privado en el seno de etnias indígenas que se plantearon ofertas educativas sin cumplimiento de mínimos básicos de infraestructura o cuerpo docente, pero en la tensión Estado versus comunidad más significativo es el evidente ejercicio del poder de éste primero sobre las formas de educación alternativa.

A pesar de ello, nos parece que esta discusión binaria sobre estudiantes indígenas en universidades mercantilizadas versus universidades indígenas de corte puro es una falacia polarizada que no profundiza ni la realidad de los sujetos, comunidades y estados, como tampoco ofrece un camino común para el fin mayor de la descolonización, “los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos que tomados de Occidente son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que a la oposición (www.fondosindigena.org)” Citado en (López, Moya, & Hamel, 2009). Tanto en las comunidades la modernidad capitalista con las lógicas de mercado han irrumpido en mayor o menor medida según los casos específicos, como en las ciudades existen y persisten fuertes bases de memoria alternativa y polarizadora de modelo hegemónico mercantil.

El gran desafío se encuentra en cómo los sujetos con sus diversidades no

universalizadas tanto del espacio urbano y/o rural puedan encontrar a través de la interculturalidad crítica un sendero factible hacia la descolonización efectiva, tanto en transformación de la educación pública diseñada por el estado y por ende autonomizando a ésta de su control de mercado así garantizando la existencia de universidades alternativas y comunitarias con el cumplimiento de mínimas normas no homogeneizadoras ni controladoras, sino de precautela de la creación de pequeño intereses privados y por ende también mercantiles, “la interculturalidad en tanto imaginario social, es alternativa radical, este espacio mítico -que otros autores denominan proyecto utópico- es necesariamente crítico y subvertor del orden dominante” (Viaña & Claros, 2009). Siendo la descolonización en relación al ámbito educativo un tema de horizonte en el trabajo es pertinente definir en términos teóricos la misma.

2 | EDUCACIÓN Y COLONIALIDAD

Se ha citado en varios momentos que una de las instituciones de reproducción de las matrices coloniales son las educativas, tanto por el enfoque programático utilitarista para sus sujetos, los estudiantes, como por los contenidos, limitados e insuficientes que se dictan en sus mallas y estructuras curriculares. La educación superior con sus orientaciones profesionalizantes y utilidad laboral no es la excepción.

La formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000).

Sobre los contenidos no podemos en esta investigación sino resumir la necesidad de la transversalización de teorías críticas en cada uno de los campos del conocimiento, es decir en cada una de las carreras universitarias o de educación superior que se otorgan en las instituciones de este nivel “la tarea de una teoría crítica de la sociedad es hacer visibles los nuevos mecanismos de producción de las diferencias en tiempos de globalización” (Castro Gómez, 2005).

Sobre la configuración del sujeto, tenemos mucha tela que cortar, el rol que asumen los centros de educación superior en términos críticos está orientado a la obtención de un mecanismo de utilidad laboral al cual llamamos título o profesión. Esta profesión que permita obtener un mejor nivel de ingresos económicos³, y esto por tanto como consecuencia un ascenso en la escala social de valoración marginal capital.

Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente. Una civilización que escoge

3 Cuando hablamos de mejor, no estamos refiriéndonos a un nivel digno o justo, tan sólo un nivel mayor o ligeramente elevado al promedio que se obtiene en la compensación de la mano de obra de fuerza física directa. Es una especie de intelecto de obra si analizamos este aspecto en términos marxistas.

cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales es una civilización herida. Una civilización que le hace trampas a sus principios es una civilización moribunda. El hecho es que la civilización llamada europea, la civilización occidental, tal como ha sido moldeada por dos siglos de régimen burgués, es incapaz de resolver los dos principales problemas que si existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial. Esta Europa, citada ante el tribunal de la razón y ante el tribunal de la conciencia, no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa porque tiene cada vez menos posibilidades de engañar (Césaire, 2006).

En menos medida pero no menor influencia que épocas anteriores a la modernidad, a nivel mundial con extensiones latinoamericanas los centros de educación superior obtienen la atribución de ser generadores de las verdades, cumpliendo los métodos y leyes de procesamiento de las informaciones para crear esas verdades, “las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente.” (Castro Gómez, 2007a).

Se reproduce una manera central de entregar conocimiento, de validarlo en las instancias reguladas por los mismos productores y sobre todo de poseerlo, su propiedad es determinante para cerrar el círculo de la lógica colonial centro periférica dependiente, “La estructura ramificada del colonialismo interno-externo tiene centros y subcentros, nodos y subnodos” (Rivera Cusicanqui, 2010).

3 | LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Hilvanando la crítica establecida sobre la forma de reproducción colonial de la Universidad se debe emprender una tarea más compleja pero no por ello desprovista de argumento y realidad: la Universidad no es el único lugar de producción del conocimiento. Si bien es cierto la modernidad otorgó este rol, no se constituye como el exclusivo lugar donde pueden pensarse conceptos que se traducirán a verdades, “La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad” (Castro Gómez, 2007a) entonces la Universidad se convierte en el filtro de división de aquello que se oficializa como conocimiento científico y aquello que no lo es. Entre la división tradicional que hiciera Foucault entre la episteme y la doxa, un panóptico de la verdad.

Ante esto, en algunos centros de educación superior de entorno social diverso por su composición étnica se han asumido dos posturas, la primera que procura incorporar dentro de la misma Universidad los saberes ancestrales dándoles espacio en centros de investigación para el efecto o en algunos casos abriendo cátedras, y, la segunda que busca descentralizar la producción y validación del conocimiento para darle ese derecho amplio a todos los rincones donde se pueden producir saberes logrando de esa manera fragmentar la institución única y poderosa de producción del saber, o al menos con esa intención en el

discurso.

Ahora bien, eso no significa que el Estado pueda desentenderse de su obligación para con la diversidad cultural en el plano de la institucionalidad educativa. Más bien denota con más firmeza que el Estado debe comprender que los saberes no necesitan que el poder enseñe cómo deben ser transmitidos o qué debe ser compartido, sino que se debe crear condiciones para que ese ejercicio sea más dinámico, mientras eso no se haga, seguiremos en la emulación de formas coloniales de concebir el conocimiento, lo que se ha dado en denominar neo- colonización del conocimiento, “Tanto la estrategia colonial como neocolonial han intentado, mediante innumerables intentos, subsumir al/a la otro/otra al proyecto hegemónico” (Estermann, 2014).

La descolonización del saber no es más que un proceso paralelo y sistemáticamente llevado de la mano de la descolonización del poder, mientras el poder no se abra a las nuevas luces que surgen espontáneamente de la revitalización de nuestras memorias y el fortalecimiento de nuestra identidad, ese poder seguirá siendo un caldo de cultivo de la misma lógica colonial que formalmente pretende declarar como superada.

4 | EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL

Finalmente para darle sentido a la perspectiva de educación superior indígena, se la debe relacionar con la educación como institución de la sociedad y la educación superior como espacio de actual disputa, “las universidades interculturales y los espacios interculturales no denominados de esa manera, pueden construir las condiciones para el establecimiento del diálogo de saberes” (Velázquez & Argueta, 2013). Los territorios universitarios tradicionales, y, las fomentación de espacios de aprendizaje superior reconocidos y legitimados por el Estado son el espacio geo-cultural, político y estratégico para la consolidación de la sociedad (llámese nación o Estado) intercultural, pluriversal, multiétnico según el contexto de cada caso.

Uno de los espacios más propicios para provocar el encuentro dimensional con la además obligatoria responsabilidad de apertura de espacios para la revitalización de una de esas dimensiones, en este caso del mundo andino, es el terreno educativo. Y hacerlo desde una forma correcta que no repita errores de la historia, como los intentos de folklorización de las culturas extrañas a la dominante, se trata más bien de una “igualdad en la diferencia” (Mato, 2008).

Esta, no es una cuestión de mera conclusión discursiva o de enfoque eminentemente academicista, se trata más bien de la necesidad de intervenir en la educación para la influencia social sobre las personas, la educación intercultural indígena rebasa las expectativas cuando de sensibilización se trata, por ello al hablar de universidades interculturales, pluriversidades⁴

4 Pluriversidad es la denominación de un proyecto pendiente de modelo de centros de educación superior que combinen las dimensiones culturales entre el campo y la ciudad, entre lo rural y lo urbano, entre las diferentes lenguas y entre los diversos saberes

u otros modelos de interacción cultural nos dirigimos mucho más allá que del encuentro sencillo entre diversos, “busca la articulación y complementación entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente” (Gigante, 1995) y es en ese esquema que la educación no se miraría como olla dónde se fundiría el alimento de la interculturalidad, sino como horizonte de encuentro, espacial, temporal y simbólico ¿Para quién? para las sociedad con sed de sentido, colonizada y vaciada de muchos contenidos que otorguen identidad y otros principios constitutivos del vivir en bienestar integral y común.

Enseñar y aprender desde el otro, no del uno al otro, y junto con los otros, humana y sensiblemente, comprometidos con la construcción de una cultura además más profunda, jamás pura, sino más armónica, más feliz, intercultural, y esta idea de mayor felicidad traducida a la utopía social que buscan los modelos tiempo atrás: el bienestar social, o traducido a nuestra lengua kichwa, el *sumak kawsay*⁵. Ésta no deja de ser una disputa, donde además de asumir la responsabilidad de construcción de esta idea en la práctica se confronte a las barreras del sistema que limitan tal propósito, Paulo Freire decía “las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual la responsabilidad por los fracasos y frustraciones que ellas misma crean corresponde a los fracasados como individuos y no a las estructuras o a las maneras como funcionan esas sociedades” (Freire, 2005). Por ello el contexto de definición y ejercicio de la interculturalidad se presenta como un camino de lucha, tanto de los sentidos como de la materialización de esos sentidos.

La educación intercultural concebida desde la perspectiva crítica y asociada a la lucha por los derechos de los diversos es patrimonio histórico de las disputas del sector indígena y quienes empáticamente se han incorporado. Aquello que es cierto, es que el inicio de este nuevo siglo marca nuevas luces para la configuración de la interculturalidad en le educación y en la vía como una respuesta a varias crisis tanto del ser humano en su concepción individual, como de las sociedades y su funcionamiento estructural. Citando el texto de Ariruma Kowi respecto a la idea de educación que se construye sobre las bases de la diversidad:

Educación fundamentada en la vida. Educación y seguridad alimentaria: uso adecuado de los pisos ecológicos. Educación basada en la prevención: desarrollo de tecnologías orientadas a conservar los alimentos para garantizar estabilidad en el presente y futuro. La educación con un sentido pragmático desarrolló una actitud de suficiencia. Educación de valores a través de los mitos. Educación sinónimo de alegría. (Kowi, 2006).

5 | RAZÓN MODERNO-COLONIAL

También llamado racionalismo, se describe como una etapa temporal, histórica y

5 Traducido al castellano significa Buen Vivir, se trata de una concepción de vida en la cual el ser humano armoniza su vida con la de la naturaleza, en la actualidad es un concepto en disputa, tanto entre sectores de los pueblos originarios como en instituciones públicas. También se ha denunciado que esta concepción ha sido usurpada simbólicamente en términos políticos en el Ecuador. Ver criterios del profesor Patricio Guerrero al respecto.

dimensional que pone al individuo como centro de la actividad, trasladando la idea o noción divina a un segundo plano. Su puesta en marcha se dio junto al proceso revolucionario de varias áreas de la vida humana: el Renacimiento en el campo artístico, la democracia representativa en el campo social, la sociedad liberal en el campo político y la iluminación en el campo filosófico. Como lo diría Habermas citando al filósofo alemán Friedrich Hegel “los acontecimientos históricos claves para la implantación del principio de la subjetividad (moderna) son la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa” (Habermas, 1988), que no implica la negación absoluta de éstas, salvando de las mismas sus instancias de contradicción al poder respectivo que les corresponde.

Es necesaria la puntualización de la modernidad ya que Europa y Occidente no fueron eternamente racionalismo; en su seno convivieron varias culturas que en procesos bélicos de conquistas y expansiones de unos y otros imperios fueron desapareciendo o transformándose. Ejemplos de ellos son las sociedades Sumeria, Fenicia, Asiria, entre otras, las cuales no necesariamente se sustentaron en los mismos principios del racionalismo colonial e instrumentalizado, hoy imperante, “la mitológica Europa es hija de fenicios, de un semita entonces, esta Europa venida del Oriente es algo cuyo contenido es completamente distinto a la Europa definitiva, la Europa moderna” (Dussel, 2005, pág. 41). Y además, son culturas de manifestaciones similares en varios campos de reproducción de la vida (Franz Hinkelammert) a aquello que hoy en día se está revitalizando y redescubriendo de nuestros antecesores.

La revolución de la razón puede ser definida como una contradicción directa de la religión, misma que antes de lograda esta etapa, fue la referencia de la dirección de la vida de los individuos y de sus maneras de organización social. La razón ocupó un rol de tipo revolucionario en su momento, ya que se presentó como una luz de salida al abuso extremo de la etapa que la precedió “la modernidad es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico” (Dussel, 2005), lastimosamente posterior a su momento justificativo de salto de etapas, se instrumentalizó por los poderes ascendentes como una herramienta de control, “la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo *avanzado*) y los –Otros-, el resto de pueblos y culturas del planeta” (Lander, 2005), una confrontación con fines de dominio. Dicho esto con el fin de evitar la discusión vaciada del de contexto histórico y afirmada monolíticamente en el binarismo (razón versus lo nuestro) que nos lleva a abstracciones ajenas a la necesidad revolucionaria descolonizadora pertinente con la realidad contemporánea.

En el contexto de la colonialidad observamos sus elementos críticos, sin dejar de resaltar los logros que consiguió cuando le correspondió, por lo tanto no estamos en posición de satanizar completamente su existencia. “El gran reproche que estamos autorizados para hacerle a Europa es haber quebrado en su impulso a civilizaciones... es no haberles permitido desarrollar y hacer realidad toda la riqueza de las formas contenidas en su mente” (Césaire, 2006)

La razón, forma de pensamiento y proyecto legitimado ante las demandas de su momento histórico, guió la vida de quienes gobernaron y por tanto de sus gobernados en la mayoría de reinos e imperios situados en Europa⁶ Occidental, fue la concepción desde la cual se consolidó el proceso de la civilización occidental y por lo tanto tendió a servir de forma instrumental con el pasar de los años, experimentó una transición de uso. Tanto en sus inicios de sociedades post religiosas, como en sus manifestaciones más modernas como la ética kantiana o los pensadores de varios grupos de siglos seguidos a partir del XVI, y con ellos sus culturas y los sujetos que las reproducen, han aterrizado los principios generales del racionalismo a las diversas propuestas, filosóficas, antropológicas, ontológicas o deontológicas que conforman el pensamiento europeo occidental.

No hay duda que el racionalismo responde a un momento determinado de la historia, su formalización la hallamos en Descartes, como el pensador que ordenó las nociones en un pensamiento orientador de los preceptos modernos, orden que daría luz a una ruptura ontológica de la cual surgen los postulados racionales, más detalladamente universalizados después por Immanuel Kant en el conjunto de máximas morales.

La ruptura ontológica entre la razón y el mundo quiere decir que el mundo ya no es un orden significativo, está expresamente muerto. La comprensión del mundo ya no es un asunto de estar en sintonía con el cosmos, como lo era para los pensadores griegos clásicos. El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón. (Apfeel-Marglin, 1996).

Esta postura que divorció la relación existente entre la connotación y contexto del mundo, y entre ello, los sistemas de creencias de ese mundo. La vida de la persona, giró la comunicación mundo con mente, para volver a lo primero un instrumento específico de la razón. Se colocaron las personas en una postura ajena y externa a la del mundo, se encerraron en varios postulados, que aunque universales, se aplicaron a la medida del pensamiento de cada uno “el proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y arte regulados por lógicas propias” (Habermas J. , 1989), así se individualizó el comportamiento social, y se redujo las relaciones a meros encuentros de función o de uso.

Poder aseverar con certeza, y menos aún matemática en el tiempo, el origen exacto de la modernidad como proceso cultural, ideológico y político, sería una arbitrariedad. Se puede remontar a la ruptura histórico política del surgimiento del imperio romano con influencias helénicas, así como podemos citar algunos referentes bibliográficos Galileo (1616), Bacon (Novus Organum, 1620) o Descartes (El discurso del Método. 1636). Vendríamos más adelante en el tiempo con las disputas políticas de la configuración del Estado Moderno,

6 Insistimos en no mirar la palabra Europa en una única y obstinada connotación ideológica de la Europa más recientemente conocida, la moderna.

Italia (siglo XV), Alemania (siglos XVI-XVIII), Francia (siglo XVIII) o Inglaterra (siglo XVII), pero, nuestro interés en esta intervención no es de corte histórico y mucho menos filosófico por el momento, requerimos determinar cuál fue el punto en el cual las ideas modernas eurocéntricas⁷ se trasladaron en las carabelas de Colón para irrumpir como una forma de colonización a las culturas del Abya Yala, “con la colonización de Abya Yala, la modernidad se articula con la organización colonial del mundo, que organiza la totalidad del espacio y tiempo” (Garcés Velázquez, 2009).

Es así como la crítica se intensifica a varias formas sistemáticas que derivaron del seno del Occidente racional, y más hoy en día moderno, aquel que ha levantado un modelo económico denominado capitalista, un modelo filosófico denominado utilitarista y un modelo social aún vigente denominado colonial con aplicaciones contemporáneas como global y homogeneizador, “un síntoma revelador del creciente dominio de la racionalidad del mercado es la tendencia no sólo a tratar todas las formas de riqueza como capital en la práctica, sino a conceptualizarlas como tales en la teoría” (Coronil, 2005).

6 I NEGACIÓN DEL OTRO Y DE LO OTRO

No basta con la oficialización de un conocimiento, el status epistemocéntrico del poder requiere asegurar la invalidación de cualquier amenaza que subsista frente a los conocimientos formalizados y avalados, para ello plantea dos maneras:

- Negar toda forma de conocimiento o sabidurías que se contrapongan a las oficiales e instrumentales.
- Negar a quienes asumen esos saberes o sabidurías negadas en su condición de auto identificación y ascensión de derechos.

Dos pasos para la consolidación del ejercicio de control sobre los colonizados y aún dependientes de esta forma de estructura, como si la “colonialidad del saber y la colonialidad del poder se encontraran emplazadas en la misma matriz genética” (Castro Gómez, 2005). Sin regular el silencio de los otros, no existe real condición de poder y con ello de colonialidad sobre los silenciados. El ejercicio de violencia simbólica que esto implica ni siquiera ha significado la coerción impajaritable sino la progresiva ubicación de instituciones que lleven a modo de vehículo este modelo único de pensamiento central e impositivo ante las diversidades.

“No puede haber un discurso de decolonización sin una práctica decolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010), por lo tanto el proceso de saltos hacia la autonomía, libertad, independencia o cualquier descripción del flujo de las diversidades en el terreno de lo social. La disputa de la validación del otro no surge de manera espontánea, se la provoca con el ejercicio de la palabra, insurgencia mínima que dibuja la existencia de ese otro

⁷ Acuñaamos la palabra eurocéntrica, debido a que el pensamiento, las lógicas y los sentidos del modelo moderno surgen después de muchos y dispersos procesos en los senos de los Estados Europeos, es decir vienen de fuentes intra-europeas.

anulado anteriormente.

La mejor manera de eliminar la anulación del otro es aparecer, y, la de eliminar la anulación de la palabra del otro, es hablando. “La estructura dislocada, la estructura descentrada abre la posibilidad de pensar consistentemente la libertad y el sujeto, dos términos que se implican mutuamente” (Viaña & Claros, 2009). Ese ejercicio práctico y real provoca la abolición de las relaciones coloniales, tiene como efecto inmediato la existencia, la destrucción de la invalidación y a partir de ello, entonces, logra los estados de autonomía e independencia reales que en los tiempos contemporáneos no calan aún en las culturas y replican la colonialidad del saber, el poder y con transversalización del ser.

71 DESCOLONIZACIÓN DEL SABER

Es particularmente destacable que frente a una historia descrita que ha interpuesto una forma de pensar, aprender y conocer -en este caso lo estipulado sobre la tradición occidental- claro contenido etnocéntrico, coherente con el objetivo político e ideológico de la sociedad moderno-capitalista, que busca “erigirse a sí misma como el paradigma de la razón universal” (Guerrero, 2002). Ha habido múltiples procesos de saberes relativamente periféricos que han subsistido en el tiempo.

Esas formas de saberes se traslucen en escenarios múltiples tan íntimos como la tradición oral de padres a hijos o tan institucionales como el centro de estudios de educación superior que estamos investigando. El saber cómo una manera de referirnos a todo el compilado de conocimiento y maneras en que se enseña ese conocimiento está profundamente colonizado aún, eso es una realidad, lo destacable es que se ponen en escenario propuestas que procuran descolonizar a la persona y antes de ello su matriz conceptual que aquí en breves rasgos de identificación lo hemos llamado saberes.

La libertad está limitada a las condiciones del sistema de pensamiento, su paradigma se asienta en un campo sensorial de satisfacciones momentáneas, creemos ser libres pero estamos seguros de no disponer de felicidad⁸, sacrificamos lo uno por mantener lo otro “estos juegos de temporalidades impregnaron las sociabilidades e identidades, tanto del colonizador, como de los colonizados, e impregnarán en el interior y más allá del vínculo político-jurídico colonial” (De Sousa, 2009). En ese debate interior se transfigura la libertad a la forma de lo que compramos, adquirimos y recompramos, en la continuada y dilapidante cadena de necesidades vinculadas a un modo de pensar y conocer específico y utilitario.

⁸ Palabra de amplia discusión y debate, utilizada en este trabajo como una descripción de un estado de mayor permanencia que la mera y reducida satisfacción o placer.

81 LA DESCOLONIZACIÓN SUBJETIVA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

Una denominación que desarrolló originalmente el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres (2006) fue la del giro decolonial, noción que resulta inspiradora a la perspectiva que se desea abordar con la descolonización subjetiva o reversión interna de la colonialidad, la cual de forma hipotética se podría dar a la luz del encuentro intercultural crítico (con su proyecto histórico de lucha) en el seno de la educación indígena. No es la intención de un trabajo ampliado sobre la libertad dentro de la modernidad o el traspaso de la sociedad moderna a la post o transmodernidad, esa discusión tiene mucho hilo por hilvanar aún. El fin es más simple y con ello humilde: procurar comprender la posibilidad que la persona como parte de la naturaleza y el entorno social tiene de decidir tomar otra vía que lo libere y descolonice en el espectro de su vida, es decir, el giro que la persona puede optar para ser más libre de lo que dentro de la cultura predominante y el mercado, lo es relativamente.

La descolonización subjetiva no asume un proyecto social amplio en primera instancia, como lo habrán intentado otras corrientes, como el marxismo tradicional o contemporáneo, la teoría de la dependencia o los mismos estudios sobre subalternos, las cuales deberían confluirse de manera complementaria. La descolonización subjetiva busca crear un debate inicial de la persona consigo misma desde su condición material de sujeto explotado, pero, además desde su condición étnico cultural de sujeto tendiente a un permanente blanqueamiento o ascenso a la élite, mediante su nivel de consumo, “el ámbito discursivo/simbólico que establece una división entre poblaciones blancas y no blancas no es una geocultura en el sentido de Wallerstein, sino que es un ámbito constitutivo de la acumulación de capital a escala mundial desde el siglo XVI” (Castro Gómez, 2007b).

La idea fuerte es que esta vigencia tierna y palpitante del colonialismo en la contemporaneidad reside en que, la noción de relativa libertad e independencia está defendida ideológicamente de parte de los mismos sectores subordinados, es el ser el que no descubre en primera instancia su condición colonial, ese ser dirigido y determinado por la voluntad personal, “deberíamos empezar por hacer la crítica fundamental a los cimientos de lo que en este trabajo llamamos la matriz cultural única del sistema capitalista” (Viaña, 2010). Esa voluntad puede tener como sustento la diversidad cultural, la existencia de espacios culturales, que no son meta espacios, personas en tiempo presente y espacios reales que se encuentran revitalizando la vida entre diversos y retomando a esos diversos “El pensamiento de frontera apunta hacia un tipo diferente de hegemonía, una múltiple. Como un proyecto universal, diversidad nos permite imaginar alternativas al universalismo (podríamos decir que la alternativa al universalismo en esta perspectiva no es particularismo sino multiplicidad)” (Escobar, 2003).

9 | LA DESCOLONIZACIÓN DE LA VIDA EN EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Como hemos hecho un análisis anterior sobre la libertad, la contextualización de la descolonización subjetiva no es sino el logro inmediato de la superación a esas formas de limitación de la libertad, devenientes principalmente de los aspectos de consumo de la sociedad global-capitalista actual, en la cual además de las condición de opresión sistémicas se hallan nuestros hábitos, costumbres y enajenaciones de la memoria en el ejercicio de la vida. Mucho mejor sí esta descolonización es lograda desde las dos vertientes más importantes de la actualidad, el modo de vida de nuestros pueblos ancestrales preservados aunque con sus transformaciones a la actualidad, como un mecanismo histórico de resistencia e insurgencia simbólica; y el aporte reflexivo conceptual del pensamiento crítico enunciado desde Nuestramérica “No es accidental que la conceptualización del sistema mundo desde las perspectivas decoloniales del Sur cuestione las conceptualizaciones tradicionales producidas por pensadores del Norte” (Grosfoguel, 2006).

No basta con actuar de un modo más saludable con la vida y su entorno, sino saber que esa actuación proviene de otra matriz de pensamiento, que se ha logrado decolonizar las dimensiones más trascendentales como materiales, no son suficientes la configuración de conocimientos de contradicción provenientes de la periferia, ya que aunque pesemos desde los sentires del sur lo estaríamos haciendo con la matriz lógica eurocéntrica impuesta culturalmente. Debemos construir en la misma lingüística de la cuestión nuestros propios saberes, con sus propias formas de validación, métodos y herramientas, para que salgan a la luz saberes decolonizados y libres que puedan ayudar en la liberación de los demás.

Deben enseñarle a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros abuelos. Inculquen a sus hijos que la tierra está enriquecida con las vidas de nuestros semejantes a fin que sepan respetarla. Enseñen a sus hijos, como nosotros hemos enseñado a los nuestros que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurre a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra – Gran Jefe Seattle⁹

Ser libres no pasa por actuar sin ataduras solamente, sin por sentir una verdadera expansión de nuestra capacidad senso-volup-emocional (Sentimientos, Voluntad y emociones). Tarea compleja dentro del marco cultural capitalista de dependencia permanente a las relaciones materiales de reproducción y ciclos de la vida, “es preciso atender de manera especial y prioritaria la cuestión indígena en tanto interpela el carácter mismo de nuestras sociedades” (López, Moya, & Hamel, 2009). Sentir libertad decolonial subjetiva implica la destrucción interna de la forma relacional de dependencia al consumo, la adquisición material de bienes y servicios y sobre todo la libertad de producir sabidurías fruto de la memoria histórica y la acción presente.

¿Dónde se puede abrir la punta de lanza de un proyecto decolonizador? Para responder

⁹ Citado del texto “Corazonar” de Patricio Guerrero en el capítulo “Usurpación Simbólica, Ética, Patrimonio y Turismo”

retomamos el momento histórico de la educación superior indígena, con sus contradicciones, peculiaridades y diversas formas, ésta es un espacio preciso para transversalizar el debate. Por ello es que la misma no puede ni debe ser problematizada en exclusiva cerrazón del problema de su garantía y funcionamiento, tales elementos son la base, pero se proyecta como demanda para las dificultades de una sociedad moderna capitalista en constantes crisis que reclama alternativas creativas, “a experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha– y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado –qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani” (Rivera Cusicanqui, 2010).

Si la educación indígena debe ser exógena a la urbe o garantizada en los centros radicales de educación superior, no es un problema menor, pero la exigencia de la elección entre una y otra opción nos lleva una y otra vez a ese binarismo que no llega a nada, por tanto en su sustitución y como forma sincretizadora se plantea el encuentro pluriverso y su materialización en la Pluriversidad: tanto en las universidades existentes debe transversalizarse el sentido de vida de las culturas, los sujetos indistintamente de su situación de divorcio con su identidad acarrean en la memoria vivida su pasado pre-capitalista y pre-colonial, el encuentro con los símbolos culturales que les corresponden en el ámbito de su formación educativa a través de materias u otras actividades extracurriculares transformará sus subjetividades “la posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización” (Rivera Cusicanqui, 2010).

De la misma manera las colectividades indígenas en su derecho a realizar educación propia con infraestructuras autónomas fuera del encierro de las urbes, y poniendo en acción modelos auto definidos garantizados y respaldados (no controlados) por los Estados será la mejor forma de plurinacionalidad política e interculturalidad simétrica del derecho universal a la educación, todo “diálogo de saberes o cosas por el estilo, entre desiguales que acaban reproduciendo la colonialidad del ser y del saber en la mayoría de las prácticas pedagógicas y/o educativas” (Viaña, 2009, 2010, 2011).

La interculturalidad crítica con carga anatómica a la dimensión valorativa de la modernidad capitalista en el escenario educativo indígena a nivel superior expresado en proyectos de pluriversidades establece como posible que tanto unos como otros de los participantes de las dos formas de espacio educativo enunciadas solventen la descolonización subjetiva y en suma colectiva. Los sujetos que además contienen muchísimos más elementos de lo común que de su legítima diferencia, entrarían según sus diversidades en la posibilidad descolonizadora de su valoración de la vida a través del tiempo-espacio real de la educación indígena. Configurando así, y a la vez, proyectos colectivos que trasciendan del individuo y altere a su entorno social en la vía de otro mundo posible a partir del sentido simbólico y material que implica la educación antagónica de alter valoración de la vida y sus dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Apeel-Marglin, F. (1996). *Introduction: Racionality and the World*. Oxford: Clarendon Press.
- Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB y Plural.
- Castro Gómez, S. (2005). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lánder, *La Colonialidad del Saber* (pág. 271). La Habana: Editora de Ciencias Sociales.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Bogotá: Iesco Pensar.
- Castro Gómez, S. (2007). Prólogo. *Giro decolonial, teoría crítica y*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el Colonialismo*. Madrid: Akal.
- Coronil, F. (2005). La Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. En E. LANDER. LaHabana: de Ciencias.
- De Sousa, B. (2009). Una Epistemología del Sur, la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo Veintiuno.
- Dussel, E. (2005). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En E. Lander, *La Colonialidad del Saber* (pág. 271). La Habana: de Ciencis Sociales.
- Escobar, A. (2003). *“Mundos y conocimientos de otro modo”: el programa de investigación de Modernidad Colonialidad Latinoamericano*. Buenos Aires: Tábula Rasa.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, s/n. Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés Velázquez, F. (2009). *¿Colonialidad o Interculturalidad? representaciones de la lengua y conocimiento quechuas*. La Paz, Bolivia: PIEB & Universidad Andina Simón Bolívar.
- Gigante, E. (1995). Una Interpretación de la Interculturalidad en la Escuela Básica. *Revista de la Escuela y del Maestro*, 49-55.
- Grosfoguel, R. (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tábula Rasa.
- Guerrero, P. (2002). *Módulo Pensamiento No Occidental*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Habermas, J. (1988). *Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1989). Modernidad, un Proyecto Incompleto. En N. Casullo, *El Debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- Kowi, A. (2006). *Historia de la Educación de los Kichwas*. Quito: UASB.

Lander, E. (2000). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?, Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Lander, E. (2005). Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurcéntricos. En E. LANDER, La *Colonialidad del Saber* (pág. 271). La Habana: de Ciencias Sociales.

López, L., Moya, R., & Hamel, R. (2009). Pueblos Indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIBy Plural.

Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Bogotá: IESALC.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *CH'IXINAKAX UTXIWA : UNA REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS Y DISCURSOS descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Velázquez, M., & Argueta, A. (2013). Interculturalidad y Educación Superior: Conocimientos, Saberes y Enseñanza. En C. C. 1, *Diálogo de Saberes* (págs. 33-40). Quito: SENESCYT.

Viaña, J. (2009, 2010, 2011). La lucha por rupturas y reconstrucciones ontológicas y epistemológicas profundas y generalizadas como problemática de fondo de las universidades indígenas. La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.

Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la interculturalidad. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Viaña, J., & Claros, L. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En J. V. Otros, *Interculturalidad crítica y descolonización, fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica y Decolonialidad*. Quito: Abya Yala.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-2021); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás; Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB. É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura.

MARIA FILOMENA RODRIGUES TEIXEIRA – Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro em Portugal. É professora – coordenadora na Escola Superior do Instituto Politécnico de Coimbra e membro efetivo do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Professores da Universidade de Aveiro. É, desde 2010, coordena na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), do Mestrado em Educação para Saúde. Tem experiência na área da Sexualidade e Educação em Sexualidade. De entre as unidades curriculares que leciona na ESEC, salienta, Sexualidade e Saúde (Licenciatura em Educação Básica); Sexualidade, Saúde e envelhecimento (Licenciatura em Gerontologia Social); Sexualidade, Saúde, Cultura e Media (Mestrado em Educação para Saúde). É, desde 2012, professora visitante da UNESP, Araraquara, SP/Brasil, na Pós-Graduação em Educação Sexual.

SILVÂNIA MARIA ROSA - Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás -(UEG) em 2001). Graduada em Informática pela UEG (Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Docência Universitária (FACER) e em Gênero e Diversidade na Escola pela (UFG) Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão; Mestranda em Educação, pela Faculdade de Inhumas - FACMAIS – É professora concursada na - Secretaria Estadual de Educação de Goiás e na Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba – GO, atuando no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultores familiares 6, 99, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198

C

Contribuições 6, 12, 74, 75, 102, 117, 188, 192, 199

Cultura 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 29, 30, 39, 42, 43, 53, 54, 77, 81, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 106, 125, 132, 141, 164, 167, 175, 206, 211, 216, 217

D

Desenvolvimento local 5, 136, 137, 140, 147

E

Educação ambiental 5, 93, 94, 104, 107, 116

Educação do campo 5, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106

Educação superior 4, 61, 62, 63, 64, 67, 75, 76, 99

Emoções 31

Estudantes 4, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 202, 203

F

Foucault 14, 15, 16, 17, 18, 20, 29, 30, 56, 59, 83, 91, 204

I

Inclusão 76, 99, 111, 196, 199

J

Justiça social 61, 62, 63, 67, 68, 76, 77

K

Kaingang 4, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 190

M

Maraú 5, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

P

Participação estudantil 61

Política afirmativa 61, 62, 63, 65, 68, 77

Potencialidades 6, 2, 98, 105, 116, 136, 188, 189, 191, 192, 194

Prevenção 191

Processos de subjetivação 14

Professores 5, 68, 93, 96, 99, 100, 102, 103, 106, 109, 194, 196, 216, 217

Projetos ambientais 4, 44

R

Recurso ambiental 108, 110, 115

S

Saberes indígenas 93, 96, 99, 100

Saúde 4, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 99, 102, 103, 144, 146, 147, 149, 150, 192, 197, 199, 217

T

Território 5, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 47, 93, 97, 104, 110, 136, 137, 138, 139, 146, 147, 148, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 199

Turismo 5, 46, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 181, 182, 187, 212

U

Universidade 6, 2, 5, 11, 12, 13, 31, 44, 61, 69, 73, 74, 76, 93, 97, 99, 100, 105, 107, 108, 109, 116, 117, 136, 148, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 216, 217

V

Valoração 5, 76, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118

SOCIOLOGIE:

ORDEM E POLÍTICAS SOCIAIS NA ATUALIDADE

2

 www.arenaeditora.com.br
 contato@arenaeditora.com.br
 @arenaeditora
 www.facebook.com/arenaeditora.com.br

SOCIOLOGIE:

ORDEM E POLÍTICAS SOCIAIS NA ATUALIDADE

2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br