

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO APOORTE A UN PENSAMIENTO HETERÁRQUICO

**Sasha Camila Cherñavsky**  
(FSOC- UBA)  
sashacamila1@gmail.com

## Resumen:

Este artículo surge de la reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad educativa marginada por la educación tradicional, teniendo como consecuencia entre ellas el hecho que sean acciones llevadas a cabo desde abajo de forma dispersa. Asimismo esta modalidad educativa parte de una lógica totalmente opuesta a la aplicada por la matriz colonial moderna dominante, la cual, se vuelve cada vez más discriminadora y desigual

## Abstract:

This article arises from the reflection on Bilingual Intercultural Education (EIB) as an educational modality marginalized by traditional education, having as a consequence among them the fact that they are actions carried out from below in a dispersed way. Likewise, this educational modality is based on a logic totally opposed to that applied by the dominant modern colonial matrix, which becomes increasingly discriminatory and unequal.

**Palavras-chave:** Patagonia, territorio, desapropriação

**Keywords:** Patagonia, territory, expropriation

*La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder, exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados [...] (ante esto) el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas... (CASTRO-GÓMEZ Y GROSGOUEL, 2007, pp.21)*

## Introducción

Este artículo surge de la reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad educativa marginada por la educación tradicional, teniendo como consecuencia entre ellas el hecho que sean acciones llevadas a cabo desde abajo de forma dispersa. Asimismo esta modalidad educativa parte de una lógica totalmente opuesta a la aplicada por la matriz colonial moderna dominante, la cual, se vuelve cada vez más discriminadora y desigual.

Actualmente no se está viviendo el fin del colonialismo sino que este fenómeno fue mutando, manteniendo así la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial y una división del trabajo racializada -como expone Quijano con su concepto colonialidad del poder, definido como:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico. En lo que sigue, el propósito principal es abrir algunas de las cuestiones teóricamente necesarias acerca de las implicancias de esa colonialidad del poder respecto de la historia de América Latina [...] colonialidad del poder basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, ha sido siempre un factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico. (QUIJANO, 2014, pp. 201-238)

De esta manera se habla de decolonialidad y no de poscolonialismo. Persiste un capitalismo global contemporáneo que resignifica las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, raciales-étnicas, de género-sexualidad, etc., desplegadas por la modernidad<sup>1</sup>.

Este artículo surge de la premisa que la EIB entre otras modalidades educativas se puede ubicar en el marco del paradigma epistemológico del “Sur” volcado en una práctica descolonizadora.

Cabe aclarar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene su génesis en la demanda de los propios indígenas y son quienes lo llevan a cabo, esto se puede observar con la comunidad Lma Iacia Qom radicada en San Pedro con el objetivo de conservación y desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas y por ende el fortalecimiento de su identidad. En otras palabras buscan difundir la cultura ancestral, el apoyo a las demandas territoriales, la lucha contra la discriminación y la vulneración de otros derechos en pos de una sociedad inter y pluricultural. Llevan a cabo este proyecto educativo a través de un trabajo con diversos colegios de nivel primario y secundario con el fin de visibilizar y promover la difusión de la problemática indígena en la zona. Se trata de generar un espacio de articulación con instituciones de la educación formal con el objetivo de garantizar el debate y el compromiso con los educadores locales.

Desde un marco jurídico, la Educación Intercultural Bilingüe ha sido definida como:

Estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. [...] compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al currículum y se debe instrumentar como un marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características. [...] constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. [...] Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. [...] es

bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. (Resolución 107/99 del consejo federal de cultura y educación, 1999).

cas, una historia de conflictos y vocabularios forjados alrededor de luchas anticoloniales, de gestas independentistas, de debate sobre la autonomía. Al fin y al cabo consiste en un paradigma teórico, epistémico y práctico desde la diferencia colonial, es decir, desde la herida colonial.

Como bien explica De Sousa Santos (2011) no se trata de un Sur en términos geográficos, sino metafórico: el Sur anti imperial. De esta manera se esboza la metáfora del sufrimiento sistemático producto del capitalismo y el colonialismo, siendo los grupos oprimidos y marginados los actores protagonistas de esta epistemología y las elites locales los beneficiarios del capitalismo mundial, por eso al referirse al Sur se alude al antimperialismo.

Para comprender la importancia de una perspectiva del sur, se debe tener en cuenta que la disputa de paradigmas epistemológicos se desarrolla en el ámbito cultural y no existe nada por fuera de este campo, por el hecho que nada es natural en el comportamiento humano, donde las formas de responder a las necesidades fueron procesadas por cada cultura. Con lo dicho el hombre es producto de una cultura y los integrantes de una sociedad van construyendo y transmitiendo de generación en generación (MARGULLIS, 2009).

## Hacia una breve conceptualización de la perspectiva del “Sur”

Se trata de una perspectiva caracterizada por prácticas descolonizadoras a través de un comprender y leer desde el sur con la finalidad de enfrentar críticamente una perspectiva eurocentrista hegemónica reproducida en la educación tradicional.

Uno de los autores de este paradigma es De Sousa Santos, quien ubica temporalmente esta corriente de pensamiento decolonial a partir del siglo XXI –más allá de los autores que lo ubican anteriormente en la línea de tiempo—. Lo pertinente de esta perspectiva consiste en la presencia de una dominación epistemológica occidental eurocentrista generando una marginación del saber de los pueblos y de las naciones colonizadas. Por consiguiente el interrogante central consiste en cómo emanciparse socialmente de la modernidad y del capitalismo:

[...] A partir de las experiencias de las víctimas, de los grupos sociales que habían sufrido las consecuencias del exclusivismo epistemológico de la ciencia moderna y con la reducción de las posibilidades emancipatorias de la modernidad occidental que para algunos se hizo posible solo por la vía del capitalismo moderno. Tal reducción, a mi entender, transformó la emancipación social en el doble, más que en lo opuesto a una regulación social. Mi interés para aprender del Sur, el Sur entendido como una metáfora del sufrimiento humano causada por el capitalismo, encarnó mi objetivo de reinventar una emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el norte y de la práctica social y política a la cual ellos se suscriben (SANTOS, 2006, p.37).

Es necesario generar un diálogo horizontal con los conocimientos de los subalternos colonizados en una ecología de saberes, en búsqueda de una emancipación desde los oprimidos. Por otro lado es muy interesante la mirada de la socióloga y activista boliviana de ascendencia aymara, Silvia Rivera Cusicanqui, pudiendo tener una perspectiva significativa por su interpelación indígena, con lo dicho cabe resaltar dos conceptos centrales de esta autora: recolonización y ch'ixi.

Por un lado deja expuesta la necesidad de una teoría y praxis social descolonizadora y plantea –a diferencia de Santos– un diálogo Sur-Sur<sup>2</sup>, siendo este el desafío de una nueva autonomía, una ciencia que dialogue entre nosotros mismos, afirmar nuestros lazos con las corrientes de Asia y África y enfrentar así, los proyectos hegemónicos del Norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales (CUSICANQUI, 2010). No obstante, al igual que De Sousa Santos observa la causa de la opresión y esclavitud, específicamente, de los pueblos indígenas en el factor modernizante de las elites europeas. Por ende el eje se coloca en la condición colonial, siendo algo actual y no algo del pasado, encontrado en la nación moderna bajo el proceso de recolonización, la cual, permite reproducir modos de dominación señorial y rentistas que se asentaban en privilegios adscriptivos otorgados por el centro del poder colonial.

De esta manera la posición epistemológica y política de Cusicanqui consiste en la ausencia de un sustento para un discurso y teoría de la descolonización sin la existencia de prácticas descolonizadoras que les den vida y sentido. En esta misma línea, expone una fuerte crítica a los intelectuales que llevan a cabo sus producciones al amparo de las academias norteamericanas, creando cánones de conocimiento e ignorando otros saberes que no participan de estos diálogos y que incluso están fuera de las academias, esta denuncia coincide con la de Sousa Santos acerca de una marginación de saberes, lo que Cusicanqui comprende es que se termina reproduciendo modelos de colonialismo interno, aportando a un cambiar para que nada cambie (CUSICANQUI, 2010).

El segundo concepto de esta autora –ch'ixi– está relacionado intrínsecamente con la lógica que prevalece en la Educación Intercultural Bilingüe en términos de una relación y diálogo de las diferentes culturas predominando un respeto mutuo, contradicciones y zonas de fricciones de las cuales se puede rescatar la energía descolonizadora que habita en cada sujeto. De esta manera Cusicanqui alude a una concepción cultural como bien lo exhibe el título de su trabajo “ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, la cual, se considera a sí misma como ch'ixi. Se refiere a una traducción de la mezcla sui generis que son los llamados mestizos en América Latina, aludiendo al entendimiento aymara de una cosa que es y no es al mismo tiempo, representando así, la lógica del tercero incluido pero no tiende a ser una mezcla pacífica de dos opuestos, es decir de forma híbrida, más bien como una bolsa de gato:

2 Esta mirada del sur difiere con la concepción de Santos de que hay sur en el norte, pensando el sur como el sufrimiento de los oprimidos, para esta autora se trata de una unidad continental del sur.

Lo ch'ixi [...], conjuga opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematicada [...] constituye así una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante (CUSICANQUI, 2010, p. 7).

En esta lógica, la autora expone el potencial de este mundo ch'ixi, considerando la oportunidad de producir en nuestros contextos una transformación cultural y política real, de esta manera, su propuesta reside en que la descolonización trascienda la retórica y avance sobre nuestros gestos y actos más cotidianos, sobre la lengua con que nombramos al mundo. Con lo dicho los espacios educativos son ideales para reproducir ese potencial, ya que a través del aprendizaje se transmite la cultura y por ende la lengua y asimismo el objetivo de esta epistemología del sur se encuentran en sintonía con los objetivos de la EIB como lo veremos en el siguiente apartado.

La metáfora del ch'ixi puede transformarse en una apuesta india por la modernidad, centrada en una noción de ciudadanía que convive con la diferencia, un proyecto de modernidad propio y orgánico. Apostar por unas prácticas y un pensamiento descolonizador, bilingüe, nutrido de lo ch'ixi. En resumen busca una epistemología de una ciencia propia, que dialogue con nuestras realidades y rompa ese espejo que distorsiona la perspectiva de los sujetos como expone Quijano.

El texto que más interesa de este último autor es *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2000), en el cual, profundiza el concepto de eurocentrismo y la problemática de una colonialidad del poder, permitiendo comprender el contexto en el cual, tanto Sousa como Cusicanqui hablan de un comprender y leer desde el sur. Además reflexiona sobre los fundamentos del conocimiento científico y los problemas de una perspectiva eurocentrista hegemónica como parte del patrón racial de poder de la colonialidad del poder en vigencia.

Coincide con los autores ya mencionados en el factor modernizante como causa de una perspectiva de conocimiento y modo de producción, quedando expuesta como una de las premisas centrales de este paradigma del sur, otorgando una impronta capitalista y eurocentrista al poder. Por ende alude a una perspectiva de conocimiento hegemónica realizada mundialmente, colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos tanto en Europa como en el resto del mundo.

Quijano identifica al eurocentrismo como un espejo que distorsiona la realidad y la tragedia transcurre por el hecho que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. En otras palabras hay una internalización de la cultura del colonizador en la subjetividad del colonizado, como expresa Fanon con el título de su libro *"Piel negra, máscaras blancas"* de 1952. Por consiguiente como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, ni mucho menos resolverlos (QUIJANO, 2000). Este autor hace referencia acerca de una resistencia intelectual a esa perspectiva histórica en América Latina desde fines del



siglo XIX y principios del siglo XX en relación con el debate sobre la cuestión del desarrollo-subdesarrollo.

De esta manera se presencia una violencia epistémica manifestada a través de discursos que le permiten la dominación colonial produciendo determinados paradigmas intelectuales legítimos a través de instrumentos como el lenguaje y distintos tipos de discursos. Queda así indisolublemente unida a la relación dominante de poder, constituyendo su ideología legitimadora –y como expone Tirado– a las epistemes dominantes que introducen, establecen y codifican ciertos conceptos y no otros como algo relevante, verdadero o posible, sin revelar sus intereses ocultos. De esta forma, la violencia epistémica se define como “Una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación” (TIRADO, 2009, p.177). Un ejemplo concreto consiste en la utilización de la categoría “pueblos originarios” siendo así una categoría analítica y no nativa con la cual no se identifican los indígenas, como bien ha expresado en reiteradas veces un cacique de la comunidad Qom<sup>3</sup> como al igual la referente intelectual Cusicanqui.

En resumen se puede pensar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una práctica que forma parte de esta resistencia contra la violencia epistémica efectuada por la modernidad, en la cual, vincula el conocimiento con la disciplina, impidiendo así que los saberes generados en oposición a la matriz colonial del poder se reconozcan como conocimientos válidos.

Es pertinente resaltar la importancia de una educación del Sur para llevar a cabo una descolonización de los saberes y una desconstrucción de la cultura<sup>4</sup>, puesto que esta dominación epistémica –la cual, impide identificar los verdaderos problemas y resolverlos desde la mirada propia de los subalternos como un espejo distorsionado como explica Quijano– se lleva a cabo sobre todo en el paradigma cultural y por eso la importancia de llevar a cabo proyectos educativos críticos que releguen la mirada hegemónica eurocentrista. Puesto que en el campo educativo se transmite la cultura por medio del aprendizaje, proporcionando a los sujetos un sistema de códigos para procesar el mundo que los rodea a través del lenguaje, otorgando una manera particular de comprender el mundo desde la perspectiva de la cultura dominante que le dio origen (MARGULLIS, 2009).

En resumen este paradigma epistemológico del Sur busca cambiar culturalmente la forma de comprender y relacionarse en la sociedad contextualizado en y desde la periferia y eso mismo se puede observar con la EIB en el marco de una globalización fáctica e implicando nuevos desafíos políticos.

3 Cabe aclarar que se viene trabajando en conjunto a lo largo de varios años en el marco de proyectos de investigación y extensión perteneciente a la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFYL- UBA),

4 Según Margullis “se concibe la cultura en el plano de la significación: las significaciones compartidas y el caudal simbólico que se manifiestan en los mensajes y en la acción, por medio de los cuales los miembros de un grupo social piensan y se representan a sí mismo, su contexto social u el mundo que los rodea [...] no nos reconocemos sin cultural, no nos comunicamos sin cultura, no nos identificamos a nosotros mismos ni identificamos a otros sin la cultura” (MARGULLIS, 2009, p. 31).

## La Educación Intercultural Bilingüe como práctica descolonizadora

Cabe aclarar que ante el deseo de no reproducir un reduccionismo económico ni cultural, se reconoce una estrecha implicancia entre capitalismo y cultura. Donde el lenguaje sobredetermina la realidad social en su conjunto, puesto que no existe nada por fuera del lenguaje.

Por ende no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo que los discursos raciales organizan a la población bajo la forma de división del trabajo, teniendo implicaciones económicas de forma directa, es decir, las razas superiores van a ocupar las posiciones mejor remuneradas mientras las razas inferiores ejercerán trabajos más flexibles y peor remunerados (QUIJANO, 2003). Con lo dicho se reconoce el rol fundamental de las epistemes pero otorgando un estatuto económico, y esta premisa es el eje que estructura verticalmente el artículo. De esta manera, cuando se hace referencia al capitalismo se comprende como:

[...] (Una) red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema [...] (por eso) necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 15).

En línea con lo dicho, se busca avanzar hacia un pensamiento heterárquico, definido como una forma de querer conceptualizar las estructuras con un nuevo lenguaje desarticulando el paradigma de las ciencias sociales eurocéntricas.

Lo interesante de este rasgo –heterarquía– consiste en la ausencia de un nivel básico que gobierne sobre los demás, siendo así, un conjunto de niveles que ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y dependiendo de coyunturas históricas específicas. De esta manera no existe una lógica que determina en última instancia como teoriza el marxismo clásico sino que existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, considerándose los dispositivos de poder como sistemas complejos vinculados en red.

Un ejemplo de una práctica que aporta a este paradigma decolonial heterárquico es la interculturalidad, un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la transformación de las estructuras de la matriz cultural eurocentrista. Como explicita Walsh (2007) consiste en procesos de construcción de otro tipo de conocimiento, otra práctica política, consolidar otro tipo de sociedad con un pensamiento relacionado con y contra la colonialidad global a través del desarrollo de un pensamiento heterárquico.

Lo principal de la interculturalidad consiste en su génesis al interior del movimiento indígena como resultado de reclamos y negociaciones frente al estado por espacios de participación y representación política, englobadas en una identidad consolidada bajo el título de “pueblos originarios”. Entre las demandas

se reclamaba una determinada educación, la cual, se empieza a definir en términos de interculturalidad. Se produce en un contexto particular para la historia Argentina alrededor de 1980 con una reinstalación de la democracia, reconociendo entre varios derechos el de una educación bilingüe e intercultural, pero no efectuó legalmente hasta 1994, en el marco de la reforma de la Constitución Nacional incorporado en el artículo 75, planteando el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Siendo obligación la garantía del respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería Jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; entre otros derechos.

No obstante, Hecht, nos permite ver que se rastrea un antecedente, en términos legales, en el marco de la ley federal de educación 24.195 en 1993, la cual, según esta autora se plantea el contenido neoliberal en nuestra educación. Por un lado en el apartado II “Principios generales” se afirma “El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios” (Artículo 5), entre ellos, en el inciso q se reclama: “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”. Y en el apartado III “Estructura del Sistema Educativo Nacional” se divide en diferentes apartados: educación inicial, básica, polimodal y otros. Justamente en el apartado: “Otros regímenes especiales” se incluyen distintas modalidades: Educación especial, Educación de adultos, y Educación artística. Dentro de ese último apartado en el Artículo 34 se enuncia: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”. Remarcando así, una diferencia con los indígenas siguiendo la lógica binaria de “nosotros” y “otros”, Esta lógica, no hace otra cosa que llevar a cabo una otredad negativa, es decir, se coloca a un otro como potencial enemigo en el plano simbólico. De esta manera el lugar que se le da a la temática, parece representar la máxima otredad y distancia en relación a la “normalidad”, ya que se la enmarca dentro de un apartado que representa “lo otro dentro de lo otro”. Además, el hecho de considerar que las lenguas y culturas vernáculas deben ser instrumentos de “integración” es una mirada que debajo de una aparente pluralidad encubre una visión etnocéntrica. Es decir, se confunde “integración” con “homogeneización” y/o “asimilación”.

Justamente con esta trayectoria jurídica, se evidencia la importancia de un proyecto como la EIB que provenga de un movimiento étnico social, reflejando un pensamiento no basado en la herencia colonial eurocéntrica ni en la perspectiva de la modernidad y sobre todo su génesis no se encuentra en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, siendo a nuestro entender consiste en el reflejo de un autóctono diálogo Sur-Sur, una génesis desde la



diferencia colonial, como plantea Mignolo:

No hay fuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial. La cuestión central [...] es entender cuál conocimiento se produce del lado de la diferencia colonial y cual se produce del otro lado de la diferencia colonial [...] Pues ahí está el debate futuro, el verdadero debate de la interculturalidad, de la geopolítica del conocimiento y de la diferencia epistémica colonial (MIGNOLO, 2003, pp. 24-25).

En otras palabras, Mignolo habla de una “epistemología fronteriza” pensado desde la perspectiva de los subalternos y el conocimiento está marcado por la impronta de la diferencia colonial.

Con lo dicho la EIB se comprende como una práctica característica de este paradigma que se viene desarrollando a lo largo del artículo, y su existencia se debe a la presencia de la colonialidad del poder, al igual que la figura del indígena -categoría residual definida por exclusión al perfil europeo (BATALLA, 1992)-.

El conocimiento y pensamiento de la interculturalidad conoce por necesidad los paradigmas y las estructuras dominantes por formar parte del proceso de la colonialidad y ante ese conocimiento impuesto desde una posición de subordinación, permitió la formación de un conocimiento “otro”, esto mismo se puede comprender a través de una analogía con la teoría de Hegel sobre el señor y el siervo.

Es decir la emancipación o liberación de su condición de siervo persiste en esta misma figura –si pudiera sacarse el miedo– y no en la figura del señor, puesto que éste último necesita del siervo para su condición de existencia señorial, quedando en una postura de completa dependencia y esto mismo se puede trasladar a nivel epistémico y cultural, en la cual, la emancipación por parte de los sujetos de las estructuras y paradigmas dominantes se encuentra en el paradigma decolonial como por ejemplo la interculturalidad, quedando como dependiente la colonialidad del poder puesto que necesita de los subalternos –categoría creada por esta matriz cultural dominante– para mantener su posición dominante y sus privilegios, es decir, no puede haber un dominante y un dominado sin la existencia de alguna de las dos figuras puesto que se necesitan dialécticamente para mantener esta relación de poder, lo mismo sucede con el señor y el siervo y de esta manera no puede existir un proyecto intercultural bilingüe sin un proyecto eurocentrista dominante y viceversa.

Al igual que la lógica ch’ixi postulada por Cusicanqui, la EIB no implica una combinación de formas de conocimiento ni la superación de una dicotomía, no obstante, implica la construcción de un nuevo espacio epistemológico en base a un diálogo y negociación de los conocimientos indígenas y occidentales, cabe aclarar que referirse sobre el diálogo implica una interpelación, una apuesta so-

bre un determinado proyecto y en definitiva una manera de convocar la palabra Sur presente en esta práctica decolonial. Asimismo también es deliberado referirse a la idea de negociación porque no se desarrolla de manera ideal y pacífica puesto que intenta realizar una descolonización y desestructuración de estructuras que a través de la performatividad inculcaron profundamente los valores eurocentristas de la colonialidad del poder en los sujetos generando reacciones adversas.

Es pertinente aclarar que este proyecto intercultural no busca el reconocimiento o la inclusión de un grupo marginado, sino consiste en la transformación estructural sociohistórica dirigido a las estructuras de la sociedad en su conjunto cuestionando, modificando y visibilizando el trasfondo de la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la cual vienen siendo sujetos considerando la diferencia como algo constitutivo y no aditivo.

De esta manera la bandera de este pensamiento que busca ir en contra de la colonialidad nace en su seno y se puede ver volcado en la práctica de la EIB formando parte de un pensamiento que engloba otros grupos subalternos. En resumen como expone Walsh la interculturalidad “(...) ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (WALSH, 2007, p. 55).

## Reflexiones finales

Se presencia una fuerte negación sobre las características de nuestra sociedad como parte de un continente latinoamericano y con eso las problemáticas que nos interpelan directamente. Esto mismo es lo que se busca dejar expuesto, contribuyendo a la ruptura de ese espejo que no nos permite entender la posibilidad de llevar a cabo un mejor futuro desde nuestra supuesta “periferia”, como dice Walsh “Un juntar que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundosmodos-prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer” (WALSH, 2017, p. 43).

Asimismo es necesario inculcar el pensamiento decolonial a través del diálogo, porque la lucha se realiza siempre en relación con otros al vivir todos dentro de una sociedad en la cual las ideas se producen y reproducen en la socialización. Por lo tanto cuanto mayor sea la interacción entre los sujetos, mayor será la consolidación de los conocimientos-ideas-principios-valores en el seno de la sociedad. Por eso este artículo está orientado a generar un diálogo con los posibles lectores, buscando exponer que los grupos marginados no ocupan una determinada posición porque fue el destino, sino que fueron categorizados así —como sucedió y sucede con los pueblos originarios— por una colonialidad del poder que los necesita, y cada vez ese grupo subalterno se va convirtiendo en una mayoría encasillando a toda diferencia en la sombra de la marginalidad ante las necesidades de este colonialismo que se encuentra vigente actualmente.

Por consiguiente este paradigma del sur se debe plasmar a través de diversas vías pero primordialmente a través del lenguaje –otras son el arte, los espacios de producción, etc.– teniendo un rol pertinente los espacios educativos y por ende los maestros que paradójicamente son sujetos interpelados por la colonialidad al formar parte de la sociedad. Con lo dicho con el contexto desarrollado es necesario descolonizar primeramente las subjetividades de los maestros, ya que son los encargados junto a las familias de reproducir e inculcar una forma de vivir, de relacionarse, de pensar, etc. Como bien decía S. Rodríguez para la libertad se requiere el empleo de la pluma y el ejercicio de la educación, insistiendo en el valor de la palabra puesto que ahí se encuentra la posibilidad de resistencia, por esto mismo y como se ve plasmado a lo largo del artículo, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra con la cual masifican y dominan y como expone Freire, el dominado necesita tomar la palabra para liberarse de la opresión y esa liberación solo se puede realizar en comunión, porque el aislamiento es el cierre de la conciencia, la negación del hombre (2002).

En este mismo sentido, cuando se expone un descolonizar a los maestros, consiste en la línea que hablan tanto Freire como Rodríguez, en el hecho de la necesidad de una educación popular, en otros términos, de índole decolonial e intercultural que permita comprender lo que se dice, incentivando la interrogación y reflexión y dejando de lado la repetición que es la lógica que predomina en la educación colonial, puesto que el resultado de esa lógica es el sometimiento de las consciencias a un destino impuesto.

“La perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos” (QUIJANO, 2000. pp. 225-226). A nuestro entender, ese espejo del cual habla Quijano de a poco se va rompiendo, a través del desarrollo de diversas modalidades educativas críticas como la Educación Intercultural Bilingüe como un proyecto social, político y cultural en busca de instalar una mirada crítica a la sociedad vigente.

Por último queda en cada sujeto hacer un aporte a esa dismantelación de los mandatos de la colonialidad del poder desde el rol que ocupe en búsqueda de otras formas de relaciones y pensamientos basadas en una heterarquía intercultural crítica.

## REFERENCIAS:

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **RESOLUCION N° 107/99**. Argentina,

1999. Obtenido de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/107-99.pdf>
- \_\_\_\_\_. **Ch'ixinakax Utxiwa: Una Reflexión Sobre Prácticas Y Discursos Descolonizadores**, Buenos Aires. Tinta limón, 2010.
- \_\_\_\_\_. **El colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana**. (M. Svampa, Entrevistadora), 2016.
- \_\_\_\_\_. **Seguir mirando a Europa es apostar por un suicidio colectivo**. Programa radial: Bajo el mismo sol. (F. Bringas, Entrevistadora), 2016
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- HECHT, A. (2007). **Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina**. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 65-85, 2007.
- MARGULIS, M. **La noción de cultura en Margulis, Mario**. Sociología de la cultura. Conceptos y problemas. Biblos, Buenos Aires, 2009.
- MESSINEO, C. **Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales**. Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata, 2000.
- QUIJANO, A. **Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica**, Revista Mexicana de Sociología. México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, Año 30, Vol. XXX, N° 3: 525-570, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En E. Landder, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias. Clacso, 2014.
- SANTOS, B. S. **Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria**. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologías del Sur**. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 2011.
- \_\_\_\_\_. **INTRODUCCIÓN: Las Epistemologías Del Sur**. 2011. Obtenido de boaventuradesousasantos: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- TIRADO, G. P. **Violencia epistémica y descolonización del conocimiento**. Rev. Sociocriticism, 2009.
- VALVERDE, S.; MOREY, E. **La cuestión indígena: bases del abordaje desde la antropología**. En A. Balazote, M. Ramos, & S. Valverde, La antropología y el estudio de la cultura, Vol.1: Fundamentos y antecedentes. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- WAINSZTOK, C. **Simón Rodríguez y nuestras pedagogías**. En A. Varios, Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América. Montevideo: Editorial Primero de Mayo, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder.** Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. p. 47-63, 2007.

\_\_\_\_\_. **Apertura: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial.** En Catherine Walsh. *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, p.17-43, 2017.