



# VIOLENCIA EPISTÉMICA, CULTURAL Y LINGÜÍSTICA HACIA LOS PUEBLOS DEL ABYA YALA

FROM LEGAL TO ILLEGAL. CHANGES IN ECUADOR'S FIRE ARMS CONTROL POLICY

Recibido: 01-07-2024 Aceptado: 17-09-2024

<https://editorial.uaw.edu.ec/violencia-epistemica-cultural/>

Eloísa Carbonell Yonfá

<https://orcid.org/0000-003-4487-6197>  
Universidad Intercultural de las Nacionalidades  
y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi  
Directora General de Investigación  
Quito, Ecuador  
eloisa.carbonell@uaw.edu.ec

## RESUMEN

Este artículo examina la violencia epistémica cultural y lingüística ejercida sobre los pueblos del Abya Yala, una región que abarca desde México hasta la Patagonia. Se analiza cómo los procesos de colonización y globalización han impuesto sistemas de conocimiento, lenguas dominantes, espiritualidades y praxis, que marginan y deslegitiman a los pueblos originarios. La metodología utilizada en el proceso de investigación ha sido cuali-cuantitativa; a través de una revisión de literatura y estudios de caso de la región, se demuestra cómo estas prácticas no solo afectan la identidad, lengua y la cultura de estos pueblos, sino que también perpetúan la desigualdad y la exclusión social, visible en el bajo nivel de profesionalización. Se discuten posibles estrategias de resistencia y revitalización cultural y lingüística desde el quehacer de las universidades interculturales y los desafíos para sostenerse y promover las nuevas generaciones de profesionales dentro de la educación intercultural bilingüe, culturas propias y la base estructural socio-económica y política de los pueblos in vía de consolidación.

## PALABRAS CLAVE:

Violencia epistémica, violencia cultural, violencia lingüística, educación intercultural bilingüe, universidades interculturales.

## ABSTRACT

This article examines epistemic cultural and linguistic violence towards the peoples of Abya Yala, a region spanning from Mexico to Patagonia. It analyzes how the processes of colonization and globalization have imposed knowledge systems, dominant languages, spiritualities and praxis, which marginalize and delegitimize indigenous peoples. The methodology used in the research process has been qualitative-



quantitative; through a review of literature and case studies of the region, it is demonstrated how these practices not only affect the identity, language and culture of these peoples, but also perpetuate inequality and social exclusion, visible in the low level of professionalisation. Possible strategies of resistance and cultural revitalization and linguistic revitalization from the work of intercultural universities and the challenges to sustain and promote new generations of professionals within bilingual intercultural education, own cultures and the socioeconomic and political structural base of the peoples in the process of consolidation.

**KEYWORDS:**

Epistemic violence, cultural violence, linguistic violence, bilingual intercultural education, intercultural universities.

## INTRODUCCIÓN

La violencia epistémica hacia los pueblos del Abya Yala, es un fenómeno multifacético que ha persistido desde la llegada de los colonizadores europeos hasta nuestros días. Este tipo de violencia se manifiesta a través de la imposición de sistemas de conocimiento y lenguas que buscan erradicar o minimizar las culturas originarias. En la actualidad, la globalización y la modernización continúan perpetuando estas dinámicas de poder, afectando profundamente a las comunidades indígenas y afrodescendientes en términos de identidad, cultura y derechos humanos, entre ellos el derecho a una educación de calidad bajo sus propias necesidades y aportes culturales.

El objetivo de este artículo es explorar las diversas formas en que la violencia epistémica y lingüística se ha manifestado en el Abya Yala y analizar las estrategias de resistencia que las comunidades indígenas están empleando para contrarrestarla. Para ello, se utilizará un enfoque interdisciplinario que combina la teoría crítica con estudios de caso específicos. Este enfoque permitirá una comprensión más profunda de cómo la violencia epistémica opera a nivel local, regional y global, y cómo puede ser desafiada y transformada.

En América Latina, región donde convergen muchos pueblos originarios que habitaron el gran *Abya Yala*, en los últimos censos poblacionales se estimaron en al menos 44,8 millones los habitantes descendientes de sus culturas (y que además se autodefinen indígenas). En la Tabla 1, se observa los datos presentados por la CEPAL (2017, p. 134), que ubican a México como el país con mayor población indígena en la región, bordeando los 17 millones; le siguen con gran distancia Perú, Bolivia y Guatemala con una población indígena entre 6 y 7 millones; un tercer bloque conformado por Chile y Colombia que superan el millón y medio; un cuarto bloque en el que se encuentran Ecuador, seguido de Argentina y Brasil con un promedio de un millón; un quinto bloque integrado por Venezuela, Honduras y Nicaragua con un promedio de entre 700 y 500 mil; y, un último bloque con Costa Rica, Paraguay y Uruguay entre 80 y

100 mil habitantes indígenas, siendo la cifra más baja la del Salvador con aproximadamente 15.000. Es importante destacar en estas estadísticas el caso de Bolivia y el de Guatemala, cuyos porcentajes representan el 62% y el 41% de la población total en estos países, respectivamente<sup>1</sup>.

**Tabla 1.** A mérica Latina (17 países): población de los pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010. (En números de personas y porcentajes)

	Población total	Población indígena	Porcentaje de la población indígena en la población total
<b>País y año del censo</b>	<b>Resultados de los censos</b>		
Argentina, 2010	40 117 096	955 032	2,4
Brasil, 2010	190 755 799	896 917	0,5
Chile, 2012 <sup>a</sup>	16 341 929	1 805 243	11,0
Costa Rica, 2011	4 301 712	104 143	2,4
Ecuador, 2010	14 483 499	1 018 176	7,0
México, 2010 <sup>b</sup>	112 336 538	16 933 283	15,1
Panamá, 2010	3 405 813	417 559	12,3
Paraguay, 2012 <sup>c</sup>	6 435 218	117 150	1,8
Uruguay, 2011 <sup>d</sup>	3 251 654	76 452	2,4
Venezuela (República Bolivariana de,) 2011	27 227 930	724 592	2,7
<b>País</b>	<b>Estimaciones a 2010</b>		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	9 995 000	6 216 026	62,2
Colombia	46 448 000	1 559 852	3,4
El Salvador	6 218 000	14 408	0,2
Guatemala	14 334 000	5 881 009	41,0
Honduras	7 619 000	536 541	7,0
Nicaragua	5 813 000	518 104	8,9
Perú	29 272 000	7 021 271	24,0
Total	538 356 188	44 795 758	8,3

**Fuente:** Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, 2017.

1 Hay autores que aseguran que al menos el 7% de la población de El Salvador, es indígena y estiman que al 2010, sumarían al menos 435.000 personas. De igual manera, en el caso del Ecuador, algunas organizaciones indígenas estiman que los pueblos y nacionalidades en este país, representan entre un 35% y un 40% del total de la población (CEPAL, 2017, p. 134).

Como se puede apreciar, existen porcentajes de consideración de las poblaciones indígenas en la región, tanto en zonas rurales y urbanas, lo que debería alertar a los gobiernos de las naciones a tomar medidas que garanticen el goce de los derechos. En este sentido, resulta indispensable reflexionar sobre las implicaciones de vivir la interculturalidad en sociedades diversas en todos los continentes, en especial en América Latina, que alberga en promedio el 12,46% del total de su población (CELADE, 2017), considerando porcentajes que salen de la media con datos que pasan por alto en las estadísticas nacionales. Las diferencias entre culturas dentro de un sistema mayoritariamente blanco-mestizo, han marcado vulneración permanente de los derechos a las poblaciones originarias, entre ellos a vivir en sus propias culturas con identidad propia (conocimientos, lenguas, costumbres y espiritualidades).

## **METODOLOGÍA**

Este artículo emplea una metodología cualitativa basada en el análisis de textos de autores que vienen reflexionando sobre violencia epistémica, cultural y lingüística. Recoge estudios de caso sobre la educación intercultural bilingüe en educación superior en América Latina realizado con 31 experiencias en 11 países de la región latinoamericana con mayor presencia de pueblos originarios, entre ellos los de mayor población indígena México, Guatemala, Bolivia, Perú, Chile y Ecuador, entre otros.

## **Violencia epistémica**

Entender el mundo que subyuga y margina otros saberes, prácticas y epistemologías, ha sido un proceso de construcción desarrollado en los llamados estudios postcoloniales y decoloniales, autores como Fanon (1961), Spivak (1988), Said (1978), Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), Quijano (2000), Mignolo (2005), Smith (2012); y, De Sousa Santos (2017), entre otros, aportan en la teorización sobre la imposición de conocimientos, paradigmas y formas de entender el mundo de una cultura dominante sobre otras culturas que lleva a la marginación, invisibilización o distorsión de los saberes y prácticas de estas culturas

subordinadas y que para este escrito se categoriza como violencia epistémica.

Si exploramos los efectos del colonialismo no solo en términos económicos y políticos, sino también psicológicos (Fanon, 1961); encontraremos que éste se sustenta en las mentes y las identidades de los colonizados. El colonialismo interioriza una sensación de inferioridad en los pueblos sometidos, quienes terminan por aceptar la superioridad del conocimiento y la cultura del colonizador (Fanon, 1952). Esta internalización perpetúa la dominación colonial incluso después de la independencia política; es decir estamos frente a la colonización más profunda, que ha filtrado al propio ser individual y social de los pueblos históricamente sometidos.

El conocimiento se produce en todas partes del mundo; sin embargo, la imposición de una epistemología dominante que subyuga y deslegitima otras formas de conocimiento (Spivak, 1988), coloca en la trastienda los saberes de los pueblos. Este hecho es crucial para entender cómo los sistemas coloniales y neocoloniales han utilizado el conocimiento como herramienta de dominación. La colonización no solo implicó la explotación económica y territorial, sino también la imposición de una forma de pensar y entender el mundo que marginalizó y silenció las voces de los pueblos colonizados (Spivak, 1988). De esta manera, las formas de conocimiento y los métodos científicos de las culturas dominantes se consideran universales, mientras que los conocimientos locales o indígenas se ven como inferiores o supersticiosos, con vigencias solo en los espacios locales. Desde la memoria y el olvido, la historia es contada bajo la perspectiva de los vencedores o los colonizadores; es decir, de quien detenta el poder, lo que distorsiona o elimina las perspectivas y experiencias de los colonizados. La violencia epistémica ejercida durante siglos ha llevado a la pérdida de identidad cultural y a la internalización de la inferioridad manifiesta en la exclusión y marginalización que acalla las voces y vulnera derechos, bajo un sistema que niega la legitimidad de otros saberes.

Arturo Escobar (2000) menciona cómo desde la praxis en lo comunitario y lo local, se vive desde otras lógicas lejanas al ‘sistema mundo’ (Wallerstein, 1979), centrados en sus propias culturas y formas de vida, todo esto es importante traerlo en esta discusión porque entonces se reafirma el hecho de que la norma está al margen de la realidad para el bien y para el mal y es desde la praxis que se pueden revertir los meta relatos y las dinámicas mercantilista, dejando en claro que no puede existir un único modelo que nos represente, sino el que más se ajuste a la noción de vida y armonía.

Occidente ha construido una imagen del Oriente que sirve para justificar y mantener su dominación (Said, 1978), desde una narrativa que desvaloriza y exotiza las culturas orientales, las exhibe como inferiores y necesitadas de civilización. Esta construcción del “otro oriental” es una estrategia de poder que mantiene por generaciones la hegemonía occidental y todo lo que ello representa en la geopolítica internacional.

De esta manera, el colonialismo no solo explotó recursos, sino que también colonizó las mentes de los pueblos conquistados (Ngũgĩ wa Thiong’o, 1986). Bajo la imposición de lenguas, religión y sistemas educativos que han venido perpetuando la violencia epistémica y lingüística de forma naturalizada. Quijano introduce el concepto de “colonialidad del poder” (2000) para describir cómo las estructuras coloniales siguen influyendo en la sociedad global contemporánea, dado que esta condición de subalternización afecta no solo la economía y la política, sino también la producción de conocimiento y coloca la epistemología occidental en la cima, perpetuando una jerarquía de saberes.

Reconocer y valorar los conocimientos producidos en el “sur global” (De Sousa Santos, 2014), es una forma de cuestionar la monocultura del saber, para desinstalar la visión única del conocimiento científico occidental. Esta violencia habita en la forma de vida de las culturas subalternizadas, empobrecidas, marginadas. El saqueo en los territorios latinoamericanos y africanos, ha sido una constante a partir del *punctum* de la conquista. Ante tanta violencia epistémica, económica, cultural y política, la acción

por parte de los pueblos ha venido manifestándose por la vida, por los derechos, como dice De Sousa Santos por una “justicia entre saberes” (2017). La tarea no resulta fácil por todo el arraigo estructural que esto supone: la subalternización es parte del plan geopolítico cuyo modo de producción está fundado en la explotación y el sometimiento de los territorios. Si de poder se trata, quien detenta los recursos naturales pondría parte de las reglas de juego, por ello el tablero del poder geopolítico, oculta a las naciones latinoamericanas, africanas y asiáticas en la trastienda del mundo con sus recursos y conocimientos.

La construcción de América Latina -como una entidad homogénea- (Mignolo, 2005), ha servido a occidente para ocultar la diversidad de culturas. De esta manera a colonialidad del saber, perpetúa la dominación permeando la imposición de categorías y conocimientos occidentales desde la homogenización y subalternización de los saberes de la región. De esta manera, las metodologías de investigación aplicadas en todos los continentes, parten también de la matriz occidental (Smith, 1999), que ignora y desvaloriza las formas de acceso al conocimiento y las propias praxis y saberes ancestrales.

## **Imposición Lingüística**

Son 522 pueblos indígenas en 21 países que habitan desde el Sur de la Patagonia hasta el norte de México (UNICEF, 2020), en diversas zonas geográficas como: la Amazonía, los Andes y el Caribe. Estos pueblos conviven con poblaciones blanco-mestizas y en la mayoría de esas realidades nacionales son parte de la población más vulnerable, sufriendo niveles de pobreza, discriminación o enfrentando desigualdades respecto al acceso a la educación, la sanidad y a los servicios básicos.

En Latinoamérica se hablan 420 lenguas, y a pesar de ello, es la lengua castellana la que se obliga a usar en ambientes escolarizados de las diferentes naciones que configuran su territorio. Por esta razón, varias lenguas están en peligro de extinción, y, según datos del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina se conoce que:

21 lenguas indígenas de las que se desconoce si hoy en día se utilizan aún o son sólo objeto de documentación y como tal aparecen en alguna lista de referencia indígena. Del total de lenguas amerindias que se hablan en la región, el 26% se encuentra en serio riesgo de desaparición. En algunas áreas la situación es ya irreversible, como en el Caribe Insular, donde las escasas lenguas que se conservan están prácticamente extinguidas. (UNICEF, 2020, p. 3)

En Latinoamérica, las políticas educativas han promovido históricamente el monolingüismo español, marginando las lenguas indígenas. En iniciativas como escuelas y colegios interculturales bilingües, se corrobora esta imposición tanto en lenguas como en conocimientos y prácticas culturales blanco-mestizas.

Desde el enfoque sociocrítico, se puede señalar una relación entre el desconocimiento del uso de las lenguas nativas de los pueblos originarios con ciertas formas históricas de colonización (Mosonyi, 2012), que rompen con el principio del diálogo entre culturas: la interculturalidad se construye en medio de la convivencia, no solo en preceptos constitucionales. Las lenguas son parte del patrimonio inmaterial de los pueblos ancestrales: impedir su uso y desarrollo, especialmente en entornos educativos oficiales del propio sistema de educación intercultural bilingüe, constituye un atentado cultural que debería estar tipificado en los marcos legales y constitucionales de los países por la afectación en cadena de derechos colectivos. Prohibir el uso de la lengua materna en los propios contextos locales, es subalternizar, invisibilizar y violentar las culturas de los pueblos, la afirmación de sus identidades, la permanencia de haceres y saberes en la memoria colectiva. En esta condición viven los pueblos de Latinoamérica (sin excepción), tipificados como minorías étnicas.

La imposición de lenguas europeas, como el español, el portugués, francés y el inglés, ha sido una herramienta central de la colonización en el Abya Yala. Mignolo (2009) discute cómo las lenguas coloniales han desplazado a las lenguas indígenas, no solo en la vida cotidiana, sino también en los sistemas educativos y administrativos. Esta imposición lingüística

ha contribuido a la erosión de las culturas indígenas y ha perpetuado la desigualdad social y económica.

Según Colleoni y Proaño (2010), los pueblos y nacionalidades amazónicas se resistieron a la asimilación, no obstante, en poco tiempo los hilos del poder estatal, a través de sus aparatos ideológicos (Althusser, 1969), lograron finalmente someterlos de varias maneras: asimilándolos, pauperizándolos, contaminándolos y desde luego aculturizándolos por ser los poseedores de los territorios ricos en materia prima para la industria extractiva: caucho, madera, minerales y petróleo.

La marginación de los conocimientos indígenas se manifiesta en la exclusión de estos saberes de los sistemas educativos formales y de las prácticas científicas dominantes. Smith (2012) argumenta que la investigación y la educación han sido herramientas de colonización que han deslegitimado los conocimientos tradicionales y han impuesto epistemologías occidentales.

### **Educación y profesionalización para los pueblos originarios**

En la región, el auge de los 'constitucionalismos pluriculturales' (Rodríguez, 2011) que despertaron en los 90's, lograron incorporar en el oficialismo los derechos individuales y colectivos, que velen por la identidad y la diversidad cultural declarando en ciertos casos a sus estados como naciones pluriculturales.

El pluralismo y la diversidad cultural se convierten en principios constitucionales y permiten fundar los derechos de los indígenas, así como los de los afrodescendientes y otros colectivos. Las Constituciones de este ciclo incorporan un nuevo y largo listado de derechos indígenas, en el marco de la adopción del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989). Esos derechos incluyen la oficialización de los idiomas indígenas, la educación bilingüe intercultural, el derecho sobre las tierras, la consulta y nuevas formas de participación, entre otros. (Rodríguez, 2011, p. 142)

Para evaluar la continuidad del sistema educativo en su último eslabón, dado que, en la mayoría de los países de la región, se dice garantizar el derecho a la educación intercultural a los pueblos originarios desde el pre-escolar hasta el nivel superior. Siendo la profesión un factor importante para ser elegibles en un sistema de competencias laborales, es determinante garantizar este derecho para todos los pueblos, teniendo como noción de calidad de la educación, transversalización del ejercicio de la interculturalidad, para activar el diálogo de saberes en paridad de condiciones dentro del ámbito del conocimiento y la reproducción de la vida.

La manera de asegurar en el tiempo, la continuidad de un nuevo paradigma educativo basado en el respeto de las diversidades, es formando nuevas generaciones empoderadas de sus saberes y respetuosas de los otros conocimientos. En este sentido se ve pertinente hacer un sobrevuelo del estado de profesionalización de los pueblos y nacionalidades, por ser un indicador potente al momento de evaluar el avance y proyección, no solo de la EIB en la Región como sistema integrado, sino también para encontrar elementos comunes que aplazan, de manera sistemática, el avance de las culturas de los pueblos originarios.

Uno de los derechos fundamentales es la educación; no obstante, se observa en toda la región latinoamericana (Mato, 2008), que la educación superior para los pueblos originarios está en ciernes. Posturas epistemológicas como las lideradas por De Sousa Santos (2009), en torno al Sur Global<sup>2</sup>, estudian y teorizan estos fenómenos sociales cuestionando su modo de acción poco respetuoso de la realidad socio cultural de los pueblos.

El cuestionamiento se direcciona hacia las Universidades tanto públicas como privadas, que no muestran interés en dar solución a temas como el

---

2 En contraposición del Norte global, el Sur global es un término acogido en estudios postcoloniales (De Sousa, 2009, Escobar, 2000) y transnacionales que puede referirse tanto al tercer mundo como al conjunto de países en vías de desarrollo. Incluye a las regiones más pobres de países ricos. El sur global es un término que extiende el concepto de país en vías de desarrollo. Habitualmente se refiere a todos aquellos países que tienen una historia interconectada de colonialismo, neocolonialismo y una estructura social y económica con grandes desigualdades en niveles de vida, esperanza de vida o acceso a recursos. Consultado el 25 de noviembre del 2021. <https://artsandculture.google.com/entity/g1237d08k?hl=es>

acceso a la educación superior para los pueblos que habitan la ruralidad (Tauli-Corpuz, 2011) y que, en su mayoría, pertenecen a culturas originarias indígenas o afrodescendientes. La política de la región se rige al plan educativo blanco-mestizo y no reconoce oficialmente los títulos de iniciativas educativas impulsadas por los pueblos indígenas, por fuera del formato oficialista

En este sentido cabe cuestionar el carácter ‘monocultural’ de las universidades y otras instituciones educativas superiores ‘convencionales’, el cual es claramente contrario a lo que la denominación ‘universidad’ debería con propiedad designar. No hay saber ‘universal’, por ello la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Y esto vale no solamente para los pueblos y sectores sociales que las visiones hegemónicas excluyen, sino para las sociedades en su conjunto, y apuntemos, de paso, no sólo para las latinoamericanas, sino para todas, incluidas las europeas y estadounidense. (Mato, 2014, p. 42)

El Estado controla desde el discurso la legitimidad de los saberes, detiene la protesta con avances en normativas educativas que no se operativizan de forma integral. Estos vacíos se ven claramente en las nuevas generaciones, al margen de un proyecto educativo superior como se mira más adelante en las estadísticas de acceso a las universidades; y en los pocos profesionales indígenas que, ante la ausencia de un sistema educativo con enfoque intercultural, han debido insertarse en el discurso de las epistemias y teorías. No hay un horizonte de retorno a interactuar con las comunidades para resignificar las praxis y de estar manera cuestionar el sistema. La tendencia ha sido ocupar cargos en la docencia siguiendo la lógica del sistema educativo mestizo, o buscar espacios en otro país, esto no es lo nocivo, es un derecho al propio plan de vida; el problema es el vaciamiento y riesgo de abandonar sus culturas propias, perdiendo la posibilidad de romper el círculo de violencia epistémica y tejer con sus comunidades nuevas visiones con la fuerza de las sabidurías potentes de los pueblos.

Sobre la acción estatal, al menos en el contexto ecuatoriano, cabe cuestionar si la política pública ha sumado para un ejercicio de derechos de los pueblos, o si por el contrario ha servido para contener la protesta del movimiento indígena, bajo un discurso reiterado por la interculturalidad que no llega a aterrizar en la praxis con carácter estructural. En teoría, desde el ejercicio de derechos, el sistema de educación intercultural bilingüe garantiza que personas de diversas culturas puedan acceder al sistema educativo desde el nivel inicial hasta el nivel superior para aprender en su propia lengua y desde las nociones de su mundo cultural, lo que implica la revitalización de sus propias culturas; situación que no ha pasado en toda la región.

En las subsiguientes líneas se realiza un sobrevuelo de los hallazgos de estudios sobre la educación a nivel superior en países de la Región, en base a una muestra basada en contenidos del estudio de Naciones Unidas, en la coordinación de Daniel Matos (2008) por cobertura y abordaje, dado que recoge las investigaciones de 31 experiencias en 11 países latinoamericanos que representan la totalidad de institutos de educación superior abiertos para los pueblos originarios de América Latina, desde sus inicios que en promedio parten desde finales de los 80's, hasta el año 2008, con alcance de análisis al 2019, en los países que detentan la mayor población indígena y afrodescendiente de Abyayala y son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela. No obstante, recoge voces de otras investigaciones como: Del Popolo (2017) y Corbetta, Bonetty, Bustamante, & Vergara (2018), entre otros.

### **Principales hallazgos:**

En cuanto al *origen de fondos*, es común en las experiencias del estudio la falta de presupuesto para la EIB. Se observa que del 100% de las experiencias mapeadas en la región, el 39 % (12 IES) han logrado financiamiento de los gobiernos centrales, un 32% (10 IES) financiadas desde los propios pueblos o desde instancias de cooperación internacional; y un 29% (9 IES) con fondos mixtos (Matos, 2008). Existen pocas experiencias financiadas

desde los gobiernos centrales o seccionales, y autogestionar iniciativas educativas desde los pueblos originarios no logra ser sostenible en el tiempo, no solo por los ingentes esfuerzos humanos y económicos que esto representa, sino porque deben funcionar al margen de la oficialidad, lo que implica que los títulos no sean reconocidos por el Estado.

Desde la *exclusividad de atención a los pueblos y nacionalidades*, por parte de las Instituciones Interculturales de Educación Superior, en las experiencias sobre EIB en la región, se ve que en un 65% se enfoca la atención a pueblos indígenas, dos de ellas atienden también a pueblos afrodescendientes; cinco de estas experiencias están inactivas. Un 32% oferta a todo tipo de público (2 de estas inactivas) y el 3% a contextos afrodescendientes (Matos, 2008). No obstante, este dato último, que corresponde a la experiencia *do Programa Políticas de Cor na Educação brasileira* (bajo un convenio con la Universidad Estatal de Rio de Janeiro UERJ), no sigue vigente, lo que deja en 0% la atención exclusiva para pueblos afrodescendientes en la Región.

En cuanto a la *vigencia actual de estas iniciativas*, del total de experiencias presentadas al 2008, el 29% dejaron de funcionar ya sea por finalización o discontinuidad. No obstante, hay que señalar que, en el caso de Ecuador y Venezuela, la universidad Amawtay Wasi (2024), la Universidad Indígena de Venezuela (2024), respectivamente, fueron refundadas con fondos públicos en el 2018 y 2010, respectivamente, y se encuentran activas. Igualmente, el programa Académico Cotopaxi dirigido a pueblos indígenas y mestizos pasó a ser Carrera de EIB en la Universidad Politécnica Salesiana (2024), mismas que se encuentran vigentes hasta la actualidad.

En el ámbito educativo, que es el espacio idóneo para impartir las *lenguas nativas* de manera estructurada, no han sido consideradas en rigor en ningún nivel de educación. A nivel superior se observan, al menos, dos dificultades comunes en experiencias declaradas exclusivas para pueblos originarios: la primera que no existen docentes que hablen las lenguas en cada área del conocimiento, por tanto, se dictan en español o portugués

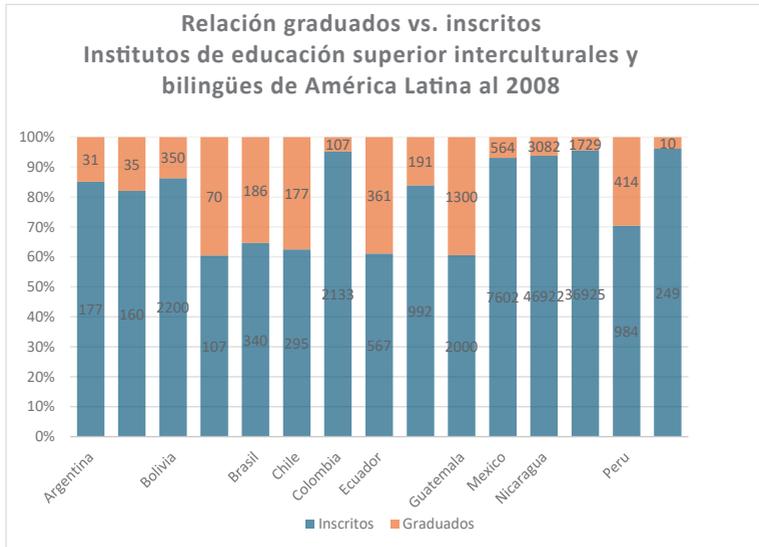
(para el caso de Brasil); y la segunda, la diversidad de pueblos del alumnado que tampoco conoce la lengua del otro y se vuelve al mismo punto del habla hispana o portuguesa. Se ve como recursiva la experiencia en dos universidades que conscientes de estos limitantes, abren la opción de que los estudiantes realicen trabajos en sus lenguas y que sean presentadas en el aula o en alguna comunidad de habla del estudiante investigador.

Otro aspecto común en las experiencias de la región al 2008, es la ausencia de *mallas curriculares* centradas en el conocimiento y sabidurías de los pueblos. En cuanto al fortalecimiento de las lenguas la mejor experiencia habla de haber implementado condiciones para que los estudiantes realicen sus trabajos de investigación en sus propias lenguas y solo una experiencia consideró incorporar al programa de estudios, a los sabios de los pueblos como guías participantes que interactuaron de manera real en el proceso de acompañamiento. La mayoría orientó el carácter intercultural desde la posibilidad de compartir la infraestructura física de las universidades para que se geste allí el programa de estudio ya sea de tecnicatura, licenciatura o post grado para los pueblos. Actualmente México, bajo la iniciativa de las universidades públicas interculturales, que se han venido desarrollando en varios estados, desde principios de este siglo (Dietz y Mateo, 2019) y Ecuador desde la Universidad Intercultural de los nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi (2024), han ido ampliando el acceso a educación superior en regiones rurales y campesinas desde fondos estatales, ofreciendo carreras en consonancia con culturas y lenguas locales. Sin embargo, las dificultades aparecen bajo la inestabilidad de fondos públicos que a la postre, condicionan su acreditación y permanencia en los Sistemas de Educación Superior de los Estados.

En relación a la *convivencia intercultural*, en este estudio se detectaron problemas de racismo en la convivencia de los estudiantes de contextos blanco-mestizos hacia estudiantes indígenas o afros, también contra docentes indígenas por parte de otros docentes, autoridades y estudiantes; racismo en el personal administrativo en la gestión de recursos y atención a estudiantes.

En cuanto a la *tasa de graduación* de la muestra, se observa que la mayoría de IES interculturales, detenta buena aceptación para el ingreso; no obstante, por diferentes razones, la cantidad de alumnos que egresan es significativamente menor como se puede ver en la figura 1.

Figura 1. Relación graduados vs. Inscritos en IES de América Latina.



Fuente: Elaboración propia con datos publicados en las experiencias de IES latinoamericanas recopiladas por Mato, 2008. Se tomó al menos una experiencia por país, a excepción de Venezuela por no contar con datos de seguimiento. En el de Argentina, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Perú se registran 2 experiencias por contar con datos completos de ingresos y graduados.

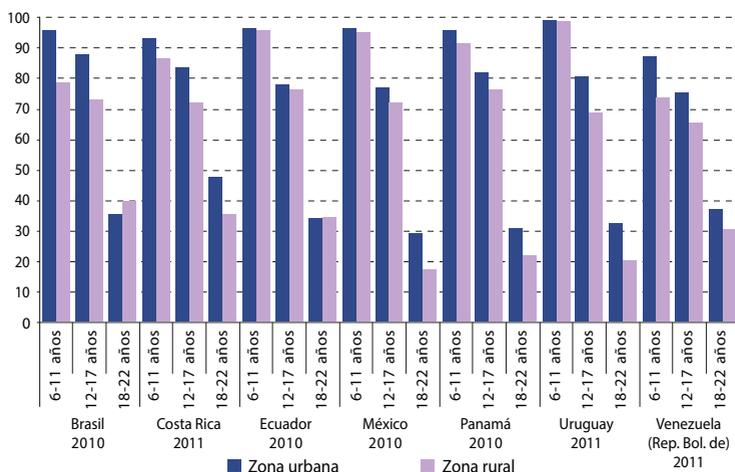
En efecto, la tasa de graduación de pregrado, es baja en la región. No hay datos sobre las razones que postergan la profesionalización de los estudiantes. A nivel de postgrado, la formación es más escasa aún. A nivel regional es importante referenciar la experiencia de PROEIB Andes por la trayectoria en procesos de formación con pueblos indígenas y afros. En esta línea, a nivel de maestría, la estadística de graduados desde los inicios de este Programa en 1996 hasta 2017 asciende a 108 profesionales (PROEIB Andes, 2021). Es decir, en promedio, en 18 años (desde la primera cohorte de graduados) se han titulado 6 profesionales por año, lo que implica en promedio un graduado por país participante. A efectos

de tener la visión completa ponderemos el número de graduados desde otra experiencia regional que se conoce: la maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos ofertada por FLACSO a nivel regional (por ahora inactiva). En este programa, desde 1999 al 2005 se han graduado 47 participantes, lo que implica 8 profesionales por año. Finalmente, para completar esta visión en cifras, se conoce que al 2021 en Ecuador, existen alrededor de 12 profesionales de pueblos originarios graduados en programadas de doctorado. Todos son hombres y el 100% vinculados a la cátedra universitaria. Dicho esto, se puede evidenciar no solo vulneración de derechos hacia los pueblos, por el acceso limitado en el tiempo a la educación superior; sino también violencia de género por las condiciones sociales-culturales, donde la mujer tiene a su cargo responsabilidades en el ámbito de la esfera privada y muchas son cabezas de hogar, lo que les sumerge en el laboro sin posibilidad de continuar sus estudios de educación superior, mucho menos en programas de postgrado.

Sobre el **ingreso a la educación superior**, existen varios estudios que exhiben cifras y causas estructurales de esta problemática para los pueblos indígenas y afrodescendientes. Un estudio realizado por el Banco Mundial (2006), menciona entre las principales causas de la baja incorporación de jóvenes indígenas de la Región a la educación superior, varias de índole estructural: la pobreza socio-económica, la mala calidad de la educación en niveles de primaria y secundaria, la baja apropiación y revitalización de sus culturas en procesos escolarizados a todo nivel, las distancias entre las IES y las comunidades rurales. Finalmente, luego de este recorrido, se anota las casi inexistentes universidades interculturales exclusivas para pueblos y nacionalidades que profesionalicen en el marco de sus propias culturas, que ha determinado que los pueblos autogestionen cátedras o cursos en espacios de universidades convencionales, pero dentro del esquema de construcción del pensamiento occidental con obstáculos varios: metodológicos, inclusivos, culturales, lingüísticos y sostenibilidad en el tiempo.

Figura 2. Población indígena de la región latinoamericana que asiste a un establecimiento educativo por zona y grupo etario

**América Latina (7 países): población indígena de entre 6 y 22 años que asiste a un establecimiento educativo, por zona de residencia y grupo de edad, alrededor de 2010**  
(En porcentajes)



Nota: Datos de CEPAL, 2017. Datos del estudio “Los pueblos indígenas en América” (Abya Yala) coordinado por Fabiana del Pololo.

Los datos presentados en el 2017 por la CEPAL (Fig. 2), confirman esta tendencia estadística analizada en la tabla 2. Las diferencias entre el acceso a la educación en todos los niveles de estudio entre niños, adolescentes y jóvenes del contexto urbano vs. contexto rural en 7 países, es mayor a excepción de Brasil en el segmento entre 18 a 22 años que es mayor el ingreso a la universidad por parte de los jóvenes de pueblos y nacionalidades. Otro dato que llama la atención es el del Ecuador que en los 3 contextos existe cierta paridad o diferencias mínimas.

A partir de la información sobre la situación de la EIB en América Latina parecería existir una intención en los países de la Región: frenar el desarrollo endógeno de los pueblos originarios, mantenerlos en la línea de la pobreza, aletargar al máximo su inserción en la educación

superior, asegurar que el sistema educativo no reivindique sus culturas. Como señala Breton: una política para mantener a los pueblos sumidos en la dependencia, en un estadio inferior, en la destrucción sistemática de los rasgos culturales hasta desaparecer las etnias. (Breton, 1983). Los movimientos indígenas tampoco han logrado parar esta situación. Los líderes casi siempre terminan siendo cooptados para la gestión gubernamental y en el territorio pactan un precio para la firma de acuerdos que den paso a la explotación extractivista. En el tiempo, lo que queda en sus territorios, son altos niveles de precarización social, cultural, económica, y política.

En el modelo educativo asimilacionista urbano, en el que comparten aula mestizos indígenas y afrodescendientes, pareciera que los grupos étnicos diferentes al predominante en la sociedad mayoritaria, entorpeciesen el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, pasan invisibilizados para no retrasar el ritmo académico; son los advenedizos que deben hacer todos los esfuerzos por adaptarse y aprender lo necesario y no descuadrar en el grupo. El acompañamiento escolar no existe, tampoco el respeto a la diversidad, se confunde inclusión con homogeneización cultural. Hay un mensaje oculto a las familias de las minorías étnicas: *“voy a dar a tu hijo/a un futuro profesional, pero en cambio él/ella va a ser un extranjero para ti; le quito tu lengua, le quito tus costumbres, no lo/la vas a reconocer, va a ser un extraño para ti”* (Surt, 2008). Así, por un lado, la escuela surge como un lugar de construcción de posibilidades para aumentar la probabilidad del éxito profesional de los hijos e hijas; a cambio “solo” deben dejar la cultura de origen y asimilar la cultura de la sociedad acogiente.

Desde la academia también hay la tendencia a ejercer esta usurpación y se continúa colonizando en tiempos decoloniales desde varias prácticas. Una de ellas la escritura: cuando se usurpa la palabra de la voz interesada pero además no se lo reconoce como interlocutor principal y es solo ‘el informante clave’ se sigue ponderando la racionalidad occidental. Otra práctica se ve en los congresos ‘interculturales’ donde se invitan a personas de pueblos y nacionalidades a debatir sobre temas relacionados con sus derechos colectivos; sin embargo, el micrófono sigue principalizando a

intelectuales invitados generalmente extranjeros. El imaginario desde el mundo blanco-mestizo luce así y los propios pueblos lo han naturalizado en sus escenarios de lucha también. Se evidencian dificultades de carácter ideológico-estructural que para cambiarlo no han sido suficientes ni los levantamientos indígenas de Latinoamérica en los 90's, ni las luchas de los pueblos en varios contextos, ni ser profesionales; es decir, nada ha logrado ser lo suficientemente fuerte para poner un alto a la violencia epistémica, cultural y lingüística, ejercida contra los pueblos indígenas y afros de toda la región. No basta que los derechos individuales y colectivos estén solo referidos en leyes, políticas y reglamentos: se necesita romper con este esquema y construir esa sociedad intercultural a cabalidad.

¿Qué es lo que, desde la educación escolarizada, en mundo de la academia y en general en las instituciones se está pensando para trabajar estos problemas estructurales de fuerte connotación humana? ¿Por qué no hay afán en los planes curriculares por trabajar el tema de las diversidades de manera temprana y de forma transversal? ¿Por qué no existen suficientes universidades estatales locales en territorios enfocadas de manera exclusiva a las culturas originarias? La igualdad habita en el discurso enunciativo y se escuchan frases como: 'todos somos iguales', 'dile no a la violencia étnica'; pero no se trabaja en esta dirección. Existe ausencia de experiencias pedagógicas culturales dentro del aula y desvinculación de las lenguas ancestrales en la escuela. Los parches educativos sin inclusión real, no ayudan a hacer efectivos los derechos, solo deshacen el tejido social y cultural de los pueblos originarios.

Otro campo de vulneración de derechos para los pueblos, es la forma violenta en que el país basa su sistema de generación de recursos. Los pueblos han sido asimilados en un modelo socio económico, mas no como actores sino como subalternos serviles a la praxis extractivista. Varias son las matanzas fraticidas organizadas desde los autores intelectuales (petroleras-madereras-mineras) que usan a los propios indígenas como autores materiales de los hechos, y lo escriben en líneas de juzgados y de periódicos como luchas guerreras de ajuste de cuentas (Cabodevilla, 2009; Vera, 2013; Simon, 2013), en el caso ecuatoriano entre taromenanes

y huaorani; sin embargo, esto es cada vez más complejo porque pocos de estos actos son documentados, en la realidad mueren tantos con armas de fuego y su exterminio es silencioso pero no menos violento.

En el Ecuador las minorías étnicas han sido asimiladas por el sistema estatal a lo largo de la historia colonial y republicana; sin embargo, estas experiencias han estado atravesadas por procesos de exclusión y discriminación, no logrando garantizar lo que reza el artículo 1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial:

La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos. (ONU, 1963, p. 2)

Es importante observar el proceso de la discriminación en nuestras sociedades que van desde un simple verse diferentes, luego sentirse diferentes y finalmente actuar desde la diferencia. Lo complejo en esto, es que el juego de las mayorías sobre las minorías, marcan formas de sentir, donde lo mayoritario homogéneo se sitúa en posición de ventaja y superioridad frente a la minoría que enfrenta toda la carga orquestada desde los imaginarios sociales y luego se traducen en concreciones discriminatorias que operan desde la institucionalidad.

Las dificultades más fuertes que enfrentan las minorías, más allá del poco acceso a espacios de subsistencias básicas, que les distancie de la marginalidad (aunque evidentemente ésta se constituya en el primer obstáculo emergente a resolver), tiene que ver con fuertes imaginarios que se vienen consolidando en torno a la creencia positivista de que existen culturas superiores y esto aunque no se admita de manera abierta, esta creencia oculta, que al parecer se hereda desde el gen del capital

social (Bourdieu,1999), está presente en toda sociedad y es muy complejo romper con ello porque se crece en estructuras sociales, radicalizadas, estratificadas, donde los blancos-mestizos siguen sintiéndose superiores y con privilegios sobre los otros. Esto es un proceso violento que no parece estar siendo trabajado socialmente a profundidad.

Lograr comprensiones de que somos diversos pero iguales como categoría humana y por tanto pares en el goce de derechos, parece volverse algo utópico. Está ligado a una geopolítica que pretende ejercer el poder desde la diferencia. Los procesos de asimilación están atravesados por imaginarios nacionalistas, donde los allegados, además de representar a una cultura diferente a la mayoritaria, se visualizan como una amenaza del tamaño relacional a la necesidad insatisfecha de cada ciudadano/a del espacio acogiente.

Es importante que se revea esta estructural marginación para las comunidades indígenas y pueblos afros. Empezando por reconocer que sus culturas han tenido la sabiduría de cuidar la naturaleza, respetarla e integrarla a sus vidas. Han cuidado de las semillas, cultivado la tierra, alimentado a las ciudades, han protegido las fuentes de agua, por todo esto, por la forma de humanizar y vivir en sintonía con la madre tierra, con bajos consumos energéticos y una canasta básica de lo que produce la chacra, sin emisiones de carbono, los pueblos han venido retrasando la llegada del Antropoceno.

En la Constitución del 2008, el derecho a la cultura, se inscribe en la sección de los 'derechos colectivos' en el que, de manera abarcativa, garantiza goce de los derechos a los pueblos y nacionalidades; reconoce que en el territorio nacional cohabitan culturas y nacionalidades diversas; que la lengua española, aunque es mayoritaria, es solo una de las 15 lenguas que se hablan en el país. Esta diversidad cultural exige de impulsos diferenciados para lograr revitalizar cada una de las culturas y evitar que desaparezcan tradiciones, lenguas, sabidurías, espiritualidades; es decir acciones potentes para que la cosmovisión andina-amazónica viva en toda su magnitud y no al margen de la cultura dominante. Esto requiere

de una serie de acciones, una muy importante es el rol de las instituciones públicas y privadas en todos los ámbitos sociales; y en los procesos de formación educativa intercultural, no se trata de intervenciones coyunturales, se trata de procesos enfocados a un cambio cultural que respete las diversidades en toda su magnitud, en todos los lugares y en todos los tiempos.

El intercambio cultural entre la sociedad mestiza y los pueblos originarios, no ha sido equitativo. Desde la sociedad dominante ha existido una visión reduccionista de las culturas andino-amazónicas, abriendo el espacio a la visión folklorizada de sus culturas: admirando lo material puntual de su producción artesanal, y desconociendo el acumulado histórico que los determina como pueblos, como naciones, como actores sociales y políticos per se, vaciando de estructura histórica y cognoscente al sujeto social.

Las sociedades latinoamericanas deben reconocer que la barbarie colonial no se ha ido con el sistema republicano, está presente en cada derecho no gozado, en cada servicio no entregado y en la marginalidad socio económica generalizada en sus contextos. Es interesante lo que coloca para la reflexión Azurmendi (2003, p. 109), al respecto de la estrategia de los ingleses en el manejo de minorías, que basaron su política en reconocer a cada colectivo, como un agregado social con quienes tuvo un tipo de convenio, así cada tribu-etnia eran tratados de manera separada, lo que dio la oportunidad de pactar con sus líderes prebendas políticas que les permita tener la fiesta en paz, pero siempre bajo condiciones básicas de vida controlada.

Los pueblos y nacionalidades en el período de gobierno 2007-2017, sufrieron retrocesos en: educación, salud, acceso a medios de vida y uno muy importante el territorio. El plan postergado de la explotación del polémico yacimiento del bloque 43 más conocido como ITT (Ishpingo-Tambococha-Tiputini), ubicado en el Parque Nacional Yasuní, el cual ningún gobierno desde los 90`s se atrevió a realizar esta incursión porque fue siempre un territorio de mucha disputa con los pueblos amazónicos,

por el alto impacto en poblaciones no contactadas que permanecen en aislamiento voluntario (tagaeri y taromenane) y al pueblo huaorani. Entrar en esta reserva ecológica mega diversa de un millón de hectáreas aproximadamente es un acto violento que viene causando muchas pérdidas humanas, en especial de los pueblos en aislamiento voluntario y un alto impacto ambiental tras la tala indiscriminada de árboles, construcción de carreteras, desaparición de especies animales y vegetales.

Si bien es cierto, las sociedades globales, están abocados al choque cultural, a la hibridación y al apareamiento de subculturas (Canclini, 1990); sin embargo, estos cambios no se comparan con los procesos vividos por los pueblos indígenas y afrodescendientes del Abya-yala, donde el exterminio es una preocupación latente. Fueron mayoría hace más de 500 años, antes de ser invadidos y diezmados por la conquista; hoy son minorías étnicas que habitan el territorio nacional en zonas delimitadas bajo un multiculturalismo-globalizante, que arriman a los pueblos hacia otros estilos de vida que abonan a una aculturización acelerada.

Así como Europa llevó a los pueblos abarcados por su red de dominación sus variadas técnicas o e inventos (como los métodos para extraer oro o para cultivar la caña de azúcar, sus ferrocarriles y telégrafos), también introdujo en ellos su carga de conceptos, preconceptos e idiosincrasias referidos a sí misma y al resto del mundo, incluidos los correspondientes a los pueblos coloniales. Estos, privados de las riquezas por siglos acumuladas y del fruto de su trabajo bajo el régimen colonial, sufrieron además la degradación de asumir como su imagen propia lo que no era más que un reflejo de la visión europea del mundo que los consideraba racialmente inferiores por ser negros, indígenas, o mestizos. En consecuencia, explicaba su atraso como una fatalidad derivada de características innatas e ineludibles, de pereza, de falta de ambición, de tendencia a la lujuria, etc. Al vedarles el estatuto colonial, la dirección de sus asuntos políticos y económicos, tampoco dio lugar a la necesaria autonomía en su creatividad cultural. Se frustraba de esta manera toda posibilidad de asimilación e integración, en el contexto cultural propio de las innovaciones que les eran impuestas, rompiéndose así irremediamente la integración entre la esfera

de la consciencia y el mundo de la realidad. En estas circunstancias alineadas por ideas ajenas mal asimiladas, extrañas a su propia experiencia y vinculadas en cambio a los afanes europeos por justificar el despojo y fundamentar desde el punto de vista ético el dominio colonial se apretaban más sus lazos de dependencia...Aún las capas más lúcidas de pueblos extraeuropeos se acostumbraron a verse a sí mismas y a sus pueblos como una infra humanidad destinada a un papel subalterno, por ser intrínsecamente inferior a la europea. (Ribeiro, 1992, p. 63)

En esta esfera multicultural-global se disfraza a la exclusión, como diversidades tratadas desde las lógicas del mercado. El derecho a la diferencia ha sido manejado desde el tratamiento de guetos, teorizados como subculturas, revestidos de tolerancia y acompañados por un discurso potente y mediático, en el que se asegura un respeto a esas diversidades. El tema es que a la hora del ejercicio de derechos, instrumentalizados por organismos supranacionales como la ONU en su base centrada en la Declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948), o en el caso del Ecuador, en su carta magna (Asamblea Nacional, 2008), esto no se traduce de manera real, siendo evidente la desintegración de las culturas, la pauperización en los territorios ancestrales, la aculturización bajo el nombre de educación intercultural bilingüe y todo una y sintomatología que huele a exclusión, alienación, negación, violencia, folklorización, muerte de lenguas.

Se vive un estadio de barbarie en el que todos están informados a través de una burbuja de verosimilitud que les dan los medios (Sanz, 2017), en cuyo espectáculo la violencia es el pan de cada día, vive en el imaginario, no se inmutan, 'eso pasa afuera'. Hacia adentro se tiene la esperanza de que no sea tan verdad, de que haya en la realidad otra versión distinta: una posverdad que no los aleje tanto del humanismo. El ser humano vive ocupado en su día a día, y lo que pase con los otros (las minorías), escapa a sus posibilidades de hacer algo desde su miopía posmoderna.

Parte de estas posverdades se inscriben el discurso de la barbarie, basada en la mirada al salvaje, aquellos/as que no hablaban el español, que no

sabían organizarse que adoraban al sol y cortaban cabezas, esos cuasi seres, de piel cobriza, que no podrían sentir igual que un blanco ellos serían los subordinados, los subalternizados, los desposeídos. La pobreza es necesaria para la globalización: sin precarización y sometimiento no hay plusvalía, no hay gracia. La modernidad tardía o post-modernidad, posiblemente sea la etapa más nefasta para la humanidad, es la “fuerza destructora que asfixia las diferencias culturales y ataca la sustancia misma de la vida en sus más diversos órdenes, desde el psicológico personal hasta el ecológico” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 3).

El sistema imperante desde cada gobierno (alineado por default al poder), reconoce el derecho a la diversidad cultural cuando es funcional a su plan de temporada, que comienza y termina en el mercado, manejado desde empresas transnacionales: el turismo exótico, la industria cultural y el colorido rasgo folklórico de lo artesanal con el que se han quedado aferradas las comunidades de los pueblos originarios como sustento de vida económica, en cuyo marco se pierde la posibilidad de resignificar sus culturas, por la mecanicidad de su producción que adquiere otro propósito alejado de una identidad trascendente. Así se han debilitado las lenguas, siendo el primer y acertado golpe para menoscabar el poder de sus culturas. Luego la precarización de sus condiciones de vida, en función de su nuevo status el de ‘contactados’ que ha ido generando otras formas de exclusión al no haber decisión política por parte de los gobiernos nacionales y descentralizados de trabajar de manera responsable con el bienestar de las diversas comunidades de pueblos y nacionalidades y luego con el tiempo, desde los propios pueblos que han dejado debilitar sus plataforma de lucha, cayendo en el juego de la seducción del poder y allanándose a disposiciones atentatorias al *sumak kawsay*.

## Elementos para la discusión

La violencia epistémica perpetúa la exclusión y la desigualdad, socavando los derechos humanos fundamentales de las comunidades indígenas. Reconocer y abordar esta forma de violencia es crucial para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Las estrategias de resistencia desarrolladas por las comunidades indígenas ofrecen lecciones importantes sobre la resiliencia y la creatividad en la lucha por la autodeterminación. Estas estrategias incluyen la revitalización lingüística, la revalorización de los conocimientos tradicionales y la creación de espacios educativos interculturales para la resignificación de los conocimientos, praxis, tecnologías y sabidurías de los pueblos indígenas y afrodescendientes a efectos de garantizar su vigencia.

Las políticas públicas y los sistemas educativos desempeñan un papel central en la perpetuación o la transformación de la violencia epistémica. Por tanto, es fundamental que estas políticas se diseñen y se implementen en colaboración con las comunidades indígenas, respetando y promoviendo sus epistemologías y lenguas. Esto requiere un compromiso para consolidar la justicia epistémica y un reconocimiento de la valiosa contribución de las epistemologías y praxis indígenas a la sociedad global.

## CONCLUSIÓN

Las consecuencias de la violencia epistémica hacia los pueblos del Abya Yala, se conjuga con su situación estructural; es decir, ha frenado su desarrollo y calidad de vida. El sistema de educación intercultural bilingüe no ha funcionado en ningún país de la región, contrario al plan de conservar las lenguas y respetar los conocimientos, las culturas han sido socavadas y folklorizadas, las lenguas minimizadas a la enseñanza de dos horas en la semana (igual o menos que una lengua extranjera).

Los principales hallazgos subrayan la importancia de reconocer y respetar las epistemologías y lenguas indígenas como parte integral de la lucha por el respeto a las diversidades culturales, la justicia social, la defensa de los derechos fundamentales. En este sentido, es esencial que las políticas públicas y los sistemas educativos, en todos los niveles de educación, hagan efectivo el compromiso de promover la diversidad epistémica y sostener los conocimientos de los pueblos ancestrales. El reto de las universidades interculturales es grande y debe apoyarse en la base comunitaria, cruzando las áreas sustantivas en las dinámicas

locales, revalorizando y resignificando los saberes ancestrales para encontrar otras formas alternativas de vida para esta humanidad, hoy al vilo del galopante antropoceno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi.

Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Banco Mundial. (2006). *Acceso a la educación postsecundaria para pueblos indígenas*. Obtenido de <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2006-04-12/acceso-a-la-educacion-postsecundariapara-pueblos-indigenas,2936.html>

Breton, R. (1983). *Las etnias*. Barcelona: Oikos Tau.

Cabodevilla, M. (2009). *El exterminio de los pueblos ocultos*. Quito: Abya Yala.

Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalvo.

CELADE. (2017). *Población y Desarrollo*. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/78155290-c51d-4749-862e-2eda99aa23c4/content>

CEPAL. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abyayala: Desafíos para la igualdad en la diversidad)*. Santiago: Naciones Unidas Chile.

Coleoni, P., & Proaño, J. (2010). *Caminantes de la selva WIGIA, Informe 7*. Obtenido de Los pueblos en aislamiento de La amazonia ecuatoriana: [https://www.iwgia.org/images/publications/0275\\_Informe\\_7\\_eb.pdf](https://www.iwgia.org/images/publications/0275_Informe_7_eb.pdf)

Corbetta, S., Bonetty, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: Naciones Unidas.

Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya-yala): Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago: CEPAL.

Desarrollo: <http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/302/1/IAEN-0102001.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México: Siglo XXI-CLACSO. Obtenido de <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid, España: Morata

Dietz, G. y. (2019). Las Universidad Interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, 2019. Obtenido de [https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion4/Dietz\\_etal2019\\_LasUniversidadesInterculturalesEnMexico.pdf](https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion4/Dietz_etal2019_LasUniversidadesInterculturalesEnMexico.pdf)

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas: Ediciones Akal*. <http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>

Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, S.A. Obtenido de UNESCO.

Mato, D. (2014). *Dialnet*. Obtenido de Daniel Mato. Universidades Indígenas en América Latina.

Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. doi:10.1177/0263276409349275

Mignolo, W. (2005). *The Idea of Latin America*. Blackwell.

Mosonyi, E. (2012). El discurso sobre la irreversible extinción de las lenguas: un atentado contra la interculturalidad. *Boletín de Lingüística*, 197-215.

Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.

ONU. (10 de diciembre de 1948). *Declaratoria universal de los derechos humanos*. Obtenido de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

ONU. (1963). *Declaración de las Naciones Unidas sobre La eliminación de formas de discriminación racial*. Obtenido de [https://www.oas.org/dil/esp/1963\\_Declaracion%20de\\_las\\_Naciones\\_Unidas\\_resolucion\\_1904-XVIII.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1963_Declaracion%20de_las_Naciones_Unidas_resolucion_1904-XVIII.pdf)

PROEIB Andes. (17 de septiembre de 2021). *El PROEIB-Andes*. Obtenido de <http://www.proeibandes.org/Protecci%C3%B3n-para-los-Pueblos-Ind%C3%ADgenas-en-Aislamiento-y-enContacto-Inicial.pdf>

Ribeiro. (1992). *Las Américas y la civilización. Proceso de formación*

*y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Said, E. W. (1978). *Orientalismo*. Vintage.

Rodríguez, C. (2011). *El derecho en América Latina: Un mapa para el pesnamiento jurídico del Siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Rose, A. (1956). *The Study of Human Relations*. Nueva York, Alfred A. Knopf, 1956, pp. 557 (citado por Gordon p. 65): Alfred A. Knopf.

Simon, F. (02 de diciembre de 2013). Opinión. *Niñas taromenane: así no*. Quito, Pichincha, Ecuador. Obtenido de: <https://www.elcomercio.com/opinion/ninas-taromenane-no.html>

Smith, L. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Surt. (2018). *Maleta Pedagógica. Modulo 2: Interculturalidad*. Barcelona: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 48(160), 201-246.

Tauli-Corpuz, V. (noviembre de 2011). OIT. Obtenido de: Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica: una guía sobre el Convenio núm. 169 de la OIT: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10748.pdf>

Sanz, M. (2017). La mala calidad: Educación, verdad, expresión, democracia. En J. I. editor, *En la era de la posverdad* (pp. 49-63). Barcelona: Calambur.

Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

UNICEF. (2020). *Atlas sociolingüístico*. Obtenido de: <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presentael-atlas-sociolingüístico-de-pueblos-indígenas-en-america-latina> Unidad Editorial de FLACSO: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>

Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM).

Universidad Amawtay Wasi. (2 de julio de 2024). Obtenido de <https://uaw.edu.ec/nuestras-carreras/>

Universidad Politécnica Salesiana. (1 de julio de 2024). Obtenido de <https://eibenl.ups.edu.ec/>

Vera, C. A. (16 de abril de 2013). Taromenanis y Huaoranis. (J. Ortiz, Entrevistador) Youtube.

Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial, tomo I*. México: Siglo XXI Editores.