

International Journal of Roma Studies
Volume 05, Issue 2, 15th November, 2023, Pages 130 – 146
© The Author(s) 2023
<http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.13416>

Intercultural Teaching Degree as a Training Ground for Indigenous Teachers and Researchers: Exploring Ways to Transform Research Methodologies

Thalia C. Carvalho¹, Elias Nazareno¹, Tâmara N. C. Manrique¹

1)Goiás Federal University, Brazil

Abstract

This article seeks to examine the potential impact of training indigenous teacher-researchers, particularly in the context of the Takinahakỹ Nucleus for Indigenous Higher Education at the Federal University of Goiás, as a catalyst for the decolonizing research approaches. The work aims to deepen the understanding of how Intercultural Education not only questions the dominant structures in knowledge production, but also acts as a point of convergence for dialogue among different academic disciplines, offering new methodological opportunities for research with comprehensive, decolonized, and intercultural application. The proposed discussions aim to contribute to the reflection on how education systems, academic training and indigenous research can trigger the revision of conventional methodological practices, potentially inducing changes in research methods in predominant areas of knowledge. The degree in intercultural education and the training of indigenous researchers emerge as crucial elements in this process, paving the way for the coexistence of knowledge and the transformation of research methodologies into emancipatory and decolonized tools.

Keywords

Interculturality, research methodologies, indigenous researcher

To cite this article: Carvalho, T. C.; Nazareno, E.; Manrique, T. (2023). La Licenciatura Intercultural como Campo de Formación de Profesores e Investigadores Indígenas: Explorando Vías para Transformar las Metodologías de Investigación *International Journal of Roma Studies*, 5 (2), pp. 130-146 <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.13416>

Corresponding author(s): Elias Nazareno

Contact address: eliasna@ufg.br

International Journal of Roma Studies

Volumen 05, Número 2, 15 de noviembre, 2023, Páginas 130 – 146

© Autor(s) 2023

<http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.13416>

La Licenciatura Intercultural como Campo de Formación de Profesores e Investigadores Indígenas: Explorando Vías para Transformar las Metodologías de Investigación

Thalia C. Carvalho¹, Elias Nazareno¹, Tâmara N. C. Manrique¹

1) *Universidad Federal Goiás, Brasil*

Resumen

Este artículo pretende examinar el impacto potencial de la formación de profesores-investigadores indígenas, especialmente en el contexto del Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás, como catalizador de enfoques de investigación descolonizadores. El trabajo tiene como objetivo profundizarse en la comprensión de cómo la Educación Intercultural no sólo cuestiona las estructuras dominantes en la producción de conocimiento, sino también actúa como un punto de convergencia para el diálogo entre diferentes disciplinas académicas, proporcionando nuevas oportunidades metodológicas para la investigación con una aplicación integral, descolonizada e intercultural. Los debates propuestos buscan contribuir a la reflexión sobre cómo los sistemas educativos, la formación académica y las investigaciones indígena pueden desencadenar la revisión de las prácticas metodológicas convencionales, induciendo potencialmente cambios en los métodos de investigación en las áreas de conocimiento predominantes. La licenciatura en educación intercultural y la formación de investigadores indígenas surgen como elementos cruciales en este proceso, allanando el camino para la coexistencia de saberes y la transformación de las metodologías de investigación en herramientas emancipadoras.

Palabras clave

Interculturalidad, metodologías de investigación, investigadores indígenas

Cómo citar este artículo: Carvalho, T. C.; Nazareno, E.; Manrique, T. (2023). La Licenciatura Intercultural como Campo de Formación de Profesores e Investigadores Indígenas: Explorando Vías para Transformar las Metodologías de Investigación *International Journal of Roma Studies*, 5 (2), pp. 130-146. <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.13416>

Correspondencia Autores(s): Elias Nazareno

Dirección de contacto: eliasna@ufg.br

Este estudio pretende analizar el curso de licenciatura intercultural del Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás, -que forma a profesores e investigadores indígenas- como un recurso potencial para transformar las metodologías de investigación. Por esta reflexión, pretendemos explorar cómo los enfoques educativos de los pueblos indígenas pueden no sólo desafiar determinadas estructuras de producción de conocimiento, sino también proporcionar herramientas como punto de convergencia para el diálogo entre distintos campos académicos, ofreciendo nuevas posibilidades metodológicas que puedan aplicarse de forma transversal

Introducción

La diversidad epistémica de los saberes indígenas refleja la pluralidad y la complejidad de estas sociedades. Para atender a las demandas esenciales y locales de trescientos cinco pueblos que viven en Brasil, que hablan doscientos setenta y cuatro lenguas, la educación indígena tiene un carácter específico y diferenciado -sea en el contexto escolar, por medio de la Educación Escolar Indígena, sea en la enseñanza superior, por medio de las licenciaturas interculturales indígenas.

En este sentido, este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre cómo los sistemas educativos de los pueblos indígenas, en sus contextos locales e institucionales, así como la producción de investigadores indígenas, pueden impulsar y sumar a la revisión de los procedimientos científicos. También se pretende cuestionar y promover transformaciones en los métodos de investigación utilizados en las áreas dominantes del conocimiento. La licenciatura en educación intercultural y la formación de investigadores indígenas en el Núcleo Takinahakỹ surgen como puntos de partida cruciales en este proceso, abriendo puertas a la convivencia de saberes y a la transformación de las metodologías de investigación en instrumentos emancipadores.

En la primera parte del análisis, examinamos la compleja interacción entre la modernidad, el colonialismo y la resistencia de las comunidades indígenas. Destacamos el problema de la invisibilidad de los pueblos subalternados debido a la imposición, en el inicio de la colonización, de un único estándar de conocimiento, anclado en la educación cristiana. Desde este contexto, la lucha por preservar el conocimiento indígena va más allá del mero reconocimiento cultural, con el objetivo de dismantelar las estructuras de poder y revitalizar múltiples formas de conocimiento y comprensión del mundo.

La segunda parte del texto hace hincapié en el poder transformador de los “gritos” como manifestaciones de la resistencia y de las reivindicaciones de los pueblos indígenas. A lo largo del tiempo, estos gritos han desafiado los silencios impuestos por los sistemas coloniales, el poder dominante y las jerarquías, redefiniendo espacios en la sociedad y dando lugar a movimientos que desafían el orden imperante. Esto se evidencia claramente por la presencia indígena en las universidades, en la educación escolar diferenciada y en la fundamentación de nuevas bases epistemológicas y pedagógicas para la formación docente. La licenciatura en Educación Intercultural, de la Universidad Federal de Goiás, es un ejemplo práctico de este proceso.

Finalmente, la última parte del artículo aborda la importancia de descolonizar la investigación histórica y las interacciones inter epistémicas. Destaca el papel desempeñado por la historiografía tradicional en la perpetuación de narrativas hegemónicas que marginan otras perspectivas, con énfasis en los pueblos indígenas. El auge de los estudios interculturales pone de manifiesto la necesidad de reevaluar las prácticas pedagógicas y promover el intercambio de conocimientos entre los investigadores indígenas y la escritura de la historia. También se señala que la inclusión de los pueblos indígenas en el papel de investigadores contribuye a la construcción de nuevas bases epistémicas y prácticas pedagógicas, promoviendo la equidad y la descolonización del conocimiento. Este enfoque está en consonancia con los principios de la interculturalidad, que busca desafiar las estructuras de poder existentes y valorar las perspectivas de los grupos sociales marginados.

Objeto

En el corazón de la lucha de los pueblos indígenas subalternados se encuentra un arma poderosa e impactante: el grito. Catherine Walsh (2017), en su perspicaz análisis, ofrece una visión convincente de cómo los gritos trascienden la mera expresión del miedo para convertirse en manifestaciones de resistencia, insurgencia y reivindicación. De hecho, los gritos se metamorfosean en estrategias para enfrentarse a la opresión, romper el silencio impuesto y redefinir el espacio que ocupan.

La trayectoria de estos gritos está marcada por una acumulación de silencios, los impuestos por los sistemas coloniales, el poder dominante y las estructuras jerárquicas que han desatendido las voces, las subjetividades, los cuerpos, los territorios y la relación intrínseca con la naturaleza. Encontramos ejemplos impactantes de cómo los gritos, como instrumentos de reivindicación y resistencia, resuenan a través de las ocupaciones universitarias, de la educación escolar y del desarrollo de nuevas bases epistemológicas y pedagógicas. El perspicaz análisis de Walsh (2017) sobre el poder transformador de los gritos es relevante cuando se aplica a estos contextos, en los que los pueblos subalternados buscan redefinir sus posiciones y revertir siglos de marginación.

La educación, como espacio de reproducción de valores culturales, se convierte en un terreno fértil para la manifestación de estos clamores. La búsqueda de currículos interculturales que valoren los saberes ancestrales, las lenguas maternas y los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas es un acto de reivindicación de una voz y un espacio. Por intermedio de estos gritos, se desafían las prácticas educativas convencionales y eurocéntricas, se cuestionan las narrativas hegemónicas y se traza el camino hacia una educación decolonial.

La trayectoria del Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás, refleja un ejemplo tangible de cómo los gritos de reivindicación y resistencia dieron lugar a un espacio educativo intercultural, innovador y transformador. La creación de este programa de licenciatura es un testimonio de cómo las comunidades indígenas han utilizado sus gritos como mecanismo para redefinir la educación y ocupar espacios que antes les eran negados.

El Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena es un ejemplo inspirador de cómo los pueblos indígenas de Brasil ocupan espacios y los dimensionan como lugares de resistencia. Según el Proyecto Pedagógico del Curso (2019), la Licenciatura en Educación Intercultural, fundada en 2007 en la Universidad Federal de Goiás, es un hito en la promoción de la educación intercultural y la valorización y el fortalecimiento de las identidades indígenas. Fue creado para responder a las necesidades y aspiraciones de las propias comunidades, incorporando conocimientos tradicionales y métodos de enseñanza interculturales. Además, la historia del Núcleo Takinahakỹ remonta al deseo compartido por líderes indígenas, académicos y miembros de las comunidades locales de crear un espacio educativo sensible a las necesidades de las poblaciones indígenas. El curso en cuestión se diseñó de forma colaborativa, teniendo en cuenta las aspiraciones, los objetivos y las visiones educativas deseadas por las comunidades indígenas. Querían una educación que fuera efectivamente receptiva a sus necesidades, en contraposición a las políticas de la sociedad circundante.

En el momento de su formulación, el eje principal de las discusiones que sustentaron el origen del Núcleo Takinahakỹ fueron las demandas de las comunidades indígenas para la implementación de programas que valorizaran sus lenguas y culturas. Desde el principio, el desafío predominante fue la colaboración de esos dos elementos, priorizando las prácticas pedagógicas diferenciadas y el respeto a las riquezas de cada comunidad indígena.

Ante los huecos e insuficiencias de las instituciones educativas convencionales, el Núcleo Takinahakỹ respondió de forma proactiva a los retos educativos y culturales a los que se enfrentan las comunidades indígenas. La Licenciatura en Educación Intercultural no sólo se ha consolidado como un espacio de reivindicación y resistencia de los saberes ancestrales, sino que se ha convertido en una de las pioneras en la formación de docentes e investigadores indígenas.

Una figura clave en este proceso fue la profesora Maria do Socorro Pimentel da Silva, una de las fundadoras de la Licenciatura Intercultural de la UFG e impulsora del reconocimiento de la urgente necesidad de crear un grado sensible a las realidades, culturas y saberes de las comunidades indígenas. Inspirada por la urgencia de superar las brechas educativas que históricamente han enfrentado estas comunidades, tuvo un papel relevante en el diseño de la Licenciatura Intercultural ofrecida por el Núcleo Takinahakỹ.

La pedagogía de la retoma y la pedagogía de la contextualización, promovidas por Pimentel da Silva, forman parte, actualmente, del enfoque educativo de Núcleo. La pedagogía de la retoma, según Pimentel da Silva (2017), busca revitalizar los conocimientos, las lenguas, los valores y las prácticas tradicionales de las comunidades indígenas, que a menudo son marginados por la educación convencional. Reconoce que el proceso de aprendizaje debe concebirse a partir de las propias culturas y experiencias de las comunidades, promoviendo una profunda reconexión con su patrimonio cultural.

Por otro lado, la pedagogía de la contextualización (Pimentel da Silva, 2017) busca arraigar la enseñanza en el contexto local y en las realidades enfrentadas por las comunidades indígenas. Busca establecer relación entre el conocimiento tradicional y el conocimiento académico, reconociendo que el aprendizaje debe ser relevante y aplicable a la vida cotidiana de los estudiantes indígenas.

En ese sentido, la pedagogía de la retomada y la pedagogía de la contextualización son enfoques educativos que trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, impulsando un movimiento inter epistémico que pretende establecer nuevas bases epistemológicas para la educación intercultural indígena. En el centro de esta transformación se encuentra la formación de docentes e investigadores indígenas, parte fundamental de este proceso de cambio.

Metodología

La historiografía desempeña un papel fundamental en la construcción de las identidades nacionales y en la perpetuación de narrativas hegemónicas que a menudo marginan las perspectivas indígenas y no occidentales. Sin embargo, con la aparición de los estudios interculturales y decoloniales, se hace cada vez más evidente la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y promover el intercambio de conocimientos entre los investigadores indígenas y la escritura histórica.

Harber (2011) nos invita a cuestionar el modelo de disciplina como matriz de producción de conocimiento. Para el autor, la disciplina nos sitúa siempre en la posición hegemónica de las relaciones interculturales, lo que significa que desde esta posición sólo es posible enunciar al otro a través de las posibilidades contenidas en sus matrices. Por lo tanto, nos anima a pensar en una investigación indisciplinada, en la que las relaciones de conocimiento no son independientes de las relaciones sociales, la conversación y la solidaridad.

Este pensamiento dialoga directamente con lo que Pimentel da Silva (2017) nos dice sobre los temas contextuales. Para la autora, el tema contextual es la contextualización del conocimiento sin la jerarquía de las disciplinas. Es la comprensión de que el conocimiento está en todas partes y se desarrolla en múltiples epistemes, que no están compartimentadas dentro de las disciplinas, porque las realidades son demasiado complejas para que se compartimenten.

Según Alarcón-Cháires (2017), en relación con la hegemonía establecida por la epistemología clásica, esto ha dado lugar a una crítica que ha surgido dentro de la propia ciencia, generando diversas transformaciones en la producción del conocimiento científico. El estudio de los pueblos indígenas y de la naturaleza debe incluir la investigación de sus límites ontológicos y criterios epistemológicos, y no limitarse a la identificación de estructuras culturales.

En las demandas contemporáneas de una reestructuración de la escritura de la historia y de la investigación histórica, las voces de los pueblos indígenas emergen con la urgencia de transformar no sólo la narrativa, sino también los fundamentos mismos del conocimiento histórico. Esta demanda no es sólo una búsqueda de inclusión o representación, pero una afirmación de la profunda conexión entre la cosmovisión indígena, sus percepciones del tiempo y el espacio, y la forma en que entienden y cuentan sus historias.

Nazareno, Araújo y Pereira (2019) observaron, a partir de experiencias con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural de la UFG, que, en las cosmologías indígenas, el tiempo y el espacio no son entidades abstractas y lineales, sino que están entrelazados con el medio ambiente, los ciclos naturales y las conexiones con sus

antepasados. Cada punto del espacio está cargado de significado; cada elemento de la naturaleza es un participante activo en las historias que se cuentan. El paso del tiempo no se mide sólo por años o fechas, sino por acontecimientos significativos del entorno, por cambios estacionales, por rituales y ceremonias que marcan transiciones importantes.

En este contexto, las demandas de una reestructuración de la investigación histórica hacen hincapié en la necesidad de incorporar las cosmologías indígenas y sus percepciones únicas del tiempo y del espacio. Las narraciones históricas ya no pueden configurarse únicamente desde una perspectiva hegemónicamente lineal. Es esencial que las voces indígenas tengan espacio para compartir sus propias historias, conectando los acontecimientos del pasado con lugares concretos y manifestaciones culturales profundamente arraigadas.

Desde esta perspectiva, la formación de docentes e investigadores indígenas, basada en la interculturalidad, juega un papel crucial en la construcción de nuevas bases epistémicas y metodológicas para la revisión de la escritura académica. Durante mucho tiempo, esta escritura estuvo impregnada de narrativas que no consideraban las demás formas de lectura de mundo. En línea con las reflexiones de Catherine Walsh (2019) sobre la interculturalidad crítica, este camino revela un enfoque innovador que va más allá de la mera celebración de la diversidad cultural. Por el contrario, busca desafiar las relaciones de poder y las jerarquías arraigadas en el conocimiento historiográfico y los métodos de producción predominantes.

La interculturalidad crítica promueve un diálogo horizontal y equitativo entre diferentes perspectivas, reconociendo y valorando la diversidad epistémica y las múltiples formas de conocimiento. Así, entender la formación de investigadores indígenas en el contexto de la interculturalidad crítica representa superar los paradigmas colonialistas que, a lo largo de la historia, han relegado las voces indígenas a los márgenes y han impuesto una visión unívoca del relato histórico.

Mediante la formación de docentes e investigadores indígenas a través de la interculturalidad crítica, es posible promover la producción de conocimientos que comprendan las cosmovisiones, las experiencias históricas y los saberes de manera más profunda y contextualizada. La búsqueda de un diálogo entre los investigadores indígenas y la escritura historiográfica en una colaboración horizontal puede fortalecer una visión más integral de la historia. Al reexaminar las prácticas pedagógicas, la interculturalidad crítica busca integrar las narrativas históricas indígenas en la escritura y el currículo escolar, reconociendo la relevancia de la epistemología indígena. Esto implica escuchar atentamente las voces indígenas, apreciar sus aportaciones a la escritura histórica y cuestionar la perspectiva hegemónica de la historiografía.

Para esta perspectiva, Rappaport (2007) nos presenta el enfoque de la etnografía colaborativa, que implica la práctica de la co-teorización, es decir, la participación activa de las comunidades o grupos estudiados en el proceso de investigación. Según la autora, la co-teorización desafía las nociones convencionales de objetividad y autoridad en la investigación antropológica, abriendo espacio para una comprensión más compleja y contextualizada del conocimiento. Por lo tanto, es necesario abordar las desigualdades de poder entre los investigadores y las comunidades estudiadas y promover la inclusión y la representación equitativa de todas las voces implicadas. La co-teorización se refiere al proceso en el que los investigadores y los participantes en la investigación trabajan juntos para desarrollar teorías y análisis, que son informados por múltiples perspectivas y cosmologías. Esto puede incluir

compartir y recopilar historias y experiencias desde distintos puntos de vista, así como la creación conjunta de conocimiento.

Como se ha comentado anteriormente, los pueblos indígenas han formulado sus propias críticas a la forma en que se ha narrado la historia desde la perspectiva del colonizador (Smith, 2018). Sin embargo, como señala Smith (2018), los propios grupos indígenas reconocen la importancia de la historia para comprender el presente, y reivindicar esta narrativa es un aspecto crítico y esencial del proceso de descolonización. En el contexto de la reivindicación histórica, Smith (2018) propone una agenda de investigación cuyo objetivo principal es promover la justicia social y la transformación, permitiendo investigar, escribir y contar otra vez una parte significativa de la literatura colonialista. La autora propone, por tanto, una investigación multidisciplinar en colaboración, realizada de forma ética y sostenible, con beneficios mutuos.

Podemos establecer un diálogo entre la relación de investigador y participantes, así como coautores de la investigación, a través de la metodología de las tertulias dialógicas. López de Aguilera y Flecha (2021) consideran que la pedagogía de las tertulias dialógicas ofrece un enfoque innovador y colaborativo para establecer una relación de aprendizaje que trasciende las dinámicas tradicionales de enseñanza. Este enfoque se basa en la idea del diálogo igualitario y mutuo, donde el conocimiento se construye a través de conversaciones abiertas y reflexivas entre todas las partes implicadas.

Podemos considerar, así, que tanto el investigador como los investigados aportan valiosos conocimientos, experiencias y perspectivas al debate. Se minimiza la jerarquía y se anima a todos los participantes a compartir sus ideas y aportaciones. En lugar de que el investigador actúe como poseedor exclusivo del conocimiento, la pedagogía de las tertulias dialógicas promueve la creación colectiva de conocimiento. El diálogo abierto y respetuoso permite a los participantes aportar diferentes puntos de vista y experiencias para enriquecer la comprensión del tema en cuestión. Por lo tanto, este enfoque no se limita a la adquisición de conocimientos, pero también busca promover el cambio social e intersubjetivo. Los diálogos pueden inspirar la acción, la concienciación y el compromiso sobre cuestiones relevantes para los participantes.

Sin embargo, además de la asociación recíproca entre investigadores indígenas y no indígenas, Smith (2018) destaca la gran importancia de que los pueblos indígenas ocupen el lugar de la investigación. Según la autora, las comunidades indígenas han exigido más autonomía en las investigaciones. Esta demanda está relacionada con la necesidad de tener un mayor control sobre las preguntas que quieren responder y desarrollar impactos significativos en la educación. Sobre esta base, la investigación se convierte en una herramienta necesaria para los propios procesos de resistencia de las comunidades indígenas. A través de la investigación, los pueblos indígenas trabajan a favor de sus comunidades, fortaleciéndolas y, al mismo tiempo, deconstruyendo los discursos y las narrativas oficiales.

Como subraya Smith (2018, p. 221), “cuando los pueblos indígenas asumen el papel de investigadores, y no solo de sujetos de investigación, la actividad investigadora experimenta una transformación”.¹ Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas ya no son vistos como meros informantes u objetos pasivos, sino como agentes activos en la construcción de nuevas bases epistemológicas y prácticas pedagógicas innovadoras. Al convertirlos en sujetos activos de la investigación, se valora la diversidad de sus conocimientos y prácticas, fundamentales

para la preservación de la cultura y la formulación de soluciones sostenibles. Además, este enfoque fomenta una mayor equidad en el proceso de producción de conocimientos, combatiendo así la exclusión histórica y la apropiación indebida de los conocimientos indígenas.

Este enfoque está en consonancia con el pensamiento de la decolonialidad, ya que esta vertiente, como señala Quijano (2005), es una forma de cuestionar las estructuras de poder coloniales. Implica una reflexión crítica sobre las estructuras y narrativas hegemónicas que se establecieron durante la colonización. La decolonialidad pretende, en una perspectiva de la complementariedad, revelar las perspectivas y conocimientos marginados. En este contexto, la participación activa de los pueblos indígenas en el proceso de investigación genera un movimiento epistémico intercultural, valorando el conocimiento de los pueblos históricamente subalternados.

Resultados

Walsh (2017) evoca la importancia de la pedagogía decolonial como metodología indispensable para revertir conceptos y prácticas heredados de la colonialidad. Citando a Paulo Freire, destaca la relevancia de la pedagogía para convocar el conocimiento subordinado producido en contextos marginados, con el objetivo de desestabilizar las prácticas de conocimiento existentes y cruzar las fronteras de la exclusión. La pedagogía decolonial se convierte en un instrumento de lucha y un grito por la vida; una práctica y un proceso sociopolíticos productivos; una experiencia praxista de siembra.

Según Walsh (2017, p. 30), los “gritos que convocan, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que llaman a prácticas no sólo de resistencia, sino también de insurrección, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y construcción conjunta”.² En este contexto, la Licenciatura Intercultural se presenta como una fisura, tal y como la define Walsh (2017), que configura el in-place y proporciona espacio para la realización de nuevas prácticas pedagógicas de carácter intercultural. Por otro lado, la investigación emergente, basada en nuevos fundamentos epistémicos moldeados desde este locus por investigadores indígenas, puede interpretarse como la práctica misma de la siembra.

La práctica de la siembra implica plantar diferentes visiones del mundo, conocimientos tradicionales y científicos, creando un ecosistema de aprendizaje. En esencia, la siembra en la educación y en la investigación es un llamamiento para crear un terreno fértil en el que se celebre la interculturalidad y se amplifiquen voces antes silenciadas.

Desde esta perspectiva, la Licenciatura en Educación Intercultural del Núcleo Takinahakỹ de Educación Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás, se erige como una alternativa disruptiva al paradigma predominante en educación indígena tradicionalmente impuesto por la colonización. Esta titulación crea una brecha, una verdadera “fisura”, en la estructura hegemónica, permitiendo la aparición de enfoques pedagógicos que no sólo celebran la diversidad cultural, sino que también fomentan diálogos horizontales y buscan reconectarlos con el conocimiento ancestral a través de la práctica de la siembra. La investigación liderada por académicos indígenas va más allá de los límites de las epistemologías tradicionales, abriendo espacio a una cosmovisión más plural e inclusiva. Al

sembrar nuevos conocimientos y perspectivas, este tipo de investigación contribuye significativamente a la descolonización del conocimiento.

Con vistas a divulgar los resultados de esta investigación, se destaca la Revista *Articulando y Construyendo Conocimiento*, publicación del Núcleo Takinahakÿ. Esta revista es un importante vehículo que alberga artículos de gran relevancia, como “Origem das plantas e das roças tradicionais do povo Karajá” [Origen de las plantas y jardines tradicionales del pueblo Karajá] (2020), de Fábio Tuilari Tapirape; “Reflexões sobre uma prática pedagógica construída e vivenciada no contexto da formação de professores interculturais” [Reflexiones sobre una práctica pedagógica construida y vivenciada en el contexto de la formación docente intercultural] (2019), de Harawana Karajá, “Iny Rybè” (2019), de Dibexia Karajá, “Pesca coletiva com timbó do povo Karajá” [La pesca colectiva con timbó del pueblo Karajá] (2019), de Daniel Bidjawari Karajá, y “A dinâmica Panhi dos temas contextuais” [La dinámica Panhi de los temas contextuales] (2019), de Sheila Baxy Pereira de Castro Apinajé, entre otros.

La revista desempeña un papel crucial en el fomento de la integración entre el conocimiento tradicional indígena y el conocimiento académico convencional. Proporciona, aún, un espacio donde estas dos formas de sabiduría pueden coexistir y enriquecerse mutuamente. Además, basándose en una variedad de teorías pedagógicas, proporciona prominencia a las emergencias epistemológicas, así como a las voces que representan la supervivencia y resistencia del conocimiento indígena. El resultado es un enfoque innovador, adoptando una visión multi epistémica.

Los profesores e investigadores formados con estos enfoques se convierten en facilitadores del diálogo intercultural, mediadores entre el conocimiento tradicional y el académico y defensores de las identidades culturales indígenas. Pimentel da Silva (2017) resalta la importancia de establecer nuevos marcos teóricos capaces de traer el conocimiento indígena que está del otro lado de la línea, inferior y silenciado. Además, según la autora, a partir de las experiencias de investigadores indígenas en el Programa de Acción “Saberes Indígenas en la Escuela”,³ sus descubrimientos aportan innovación a los paradigmas y resaltan la pluralidad de los saberes en la búsqueda de nuevas bases epistémicas, destacando los conocimientos históricamente silenciados.

Al empoderar a los miembros de las comunidades indígenas para que se conviertan en líderes educativos y agentes de cambio, estos enfoques educativos están moldeando las bases epistemológicas de un nuevo paradigma. Gersem Baniwa (2023) subraya la importancia de que los maestros indígenas asuman el liderazgo de la educación escolar indígena. Su papel como docentes e investigadores en espacios educativos puede garantizar la capacidad de las comunidades indígenas de gestionar sus territorios y sus demandas básicas de políticas públicas de salud, transporte, comunicación y también de ciudadanía plena y diferenciada para dialogar con el Estado.

Discusión

En el panorama de la modernidad, surge un dilema de gran relevancia cuando nos planteamos la universalización de la ciencia y de los métodos de investigación, especialmente ante el

problema de la invisibilidad de los pueblos subalternados. Se trata de un problema complejo, que implica cuestiones de poder y hegemonía, y que se ha perpetuado por la imposición de estándares de conocimiento, a menudo anclados en postulados que son parte de la herencia del período colonial. Estos estándares han contribuido a marginar las voces, los conocimientos y las experiencias de comunidades históricamente oprimidas.

Dussel (2008) afirma que América fue la primera periferia del mundo moderno. El surgimiento de la filosofía cartesiana no sólo proporcionó una perspectiva global que subyugó a otras visiones filosóficas y culturales, sino que también impulsó un examen de las raíces históricas y culturales más profundas. El autor emprende una exploración que abarca cuestiones cruciales, como el impacto de la colonización europea en América, que a su vez engendró la imposición de valores y sistemas de pensamiento al resto de las civilizaciones del mundo. Ello culminó en una perspectiva que, en esta época, invalidaba otros planteamientos en términos de existencia y de lectura de mundo.

Basándose en los importantes cambios que han tenido lugar desde el siglo XVIII, Toulmin (1990) examina que estas transformaciones han repercutido en la forma en que la sociedad occidental percibe el mundo y se relaciona con él, especialmente tras el auge de la ciencia moderna y la filosofía del Iluminismo. Según Nazareno (2017), se produjo un cambio epistemológico, prevaleciendo aspectos más centrados en la experiencia humana en detrimento de un nuevo modelo de conocimiento abstracto, más centrado en el campo de la física y las matemáticas. Esto significa que las visiones tradicionales y míticas del mundo fueron sustituidas paulatinamente por enfoques científicos y racionales.

Linda Tuhiwai Smith (2018) ha analizado la cuestión de la modernidad asociándola al concepto de imperialismo. Destaca que el imperialismo no es solo una cuestión de dominación política y económica, sino también una ideología compleja que impregna diversas esferas de la vida, incluidas las expresiones culturales, intelectuales y técnicas. Al examinar la historia del colonialismo y sus ramificaciones, Smith (2018) identifica cómo la imaginación imperial desempeñó un papel importante en el desarrollo del Estado moderno, la ciencia, las ideas y la construcción de la noción de la persona moderna.

La imaginación imperial, según Smith (2018), es un conjunto de narrativas, valores y creencias que justifican la dominación y explotación de ciertos grupos sobre otros. Ella impregna las estructuras de poder, moldeando la forma en que se produce y difunde el conocimiento. En el contexto de la ciencia, por ejemplo, este imaginario ha influido en la selección de qué conocimientos se valorarían como “verdaderos” y cuáles se descartarían por “primitivos” o “acientíficos”. Además, una parte de la ciencia ha categorizado y tratado históricamente a los pueblos indígenas como objetos de investigación. La investigación científica fue utilizada a menudo como herramienta de dominación y colonización de los pueblos indígenas, lo que ha dado lugar a la marginación de los conocimientos indígenas y ha contribuido a la invisibilidad de las perspectivas cosmogónicas de los pueblos subalternados.

Desde el campo historiográfico, Smith (2018) también ofrece una aguda crítica a la historiografía tradicional, que ha perpetuado el borrado de los pueblos indígenas. Ella amplía la discusión sobre la imaginación imperial, destacando cómo esta estructura ideológica ha sido fundamental para la construcción de narrativas históricas que legitiman la dominación y explotación de grupos sobre otros. La historiografía tradicional, frecuentemente influida por esta concepción, ha seleccionado y privilegiado determinados acontecimientos, perspectivas

y voces en detrimento de otros, promoviendo una visión distorsionada y unidimensional de la historia.

Cuando se le pregunta si la historia es relevante para los pueblos indígenas, Smith (2018) subraya que sí, que la historia es de gran importancia, aunque no se base en la noción de historia predominante. El rechazo de las perspectivas indígenas sobre la historia sirvió a una necesidad de la ideología colonizadora, ya que estas cosmologías diversas desafiaban y se resistían a la misión colonizadora. Por lo tanto, resultaba más conveniente intentar silenciarlas tachando dichas perspectivas de primitivas e incorrectas.

Bajo esta lógica, la historia, según Smith (2018), se alinea, por tanto, con un conjunto de ideas incorporadas a la visión dominante. El gran proyecto del Iluminismo implicó nuevas concepciones de la sociedad y del individuo basadas en preceptos racionalistas, individualistas y capitalistas. En este sentido, la historia se reorganiza como una emergencia del individuo racional y de una sociedad moderna industrializada. Navarrete (1999) aborda estas cuestiones afirmando que, desde Heródoto, la historia ha sido aliada a un logo de pensamiento racional y verificable, relegando otras tradiciones sobre el pasado, como el universo simbólico. Otras cosmovisiones han sido definidas como opuestas a un discurso que pretende ser racional o científico. El resultado ha sido el silenciamiento de las historias de la alteridad.

Para Navarrete (1999), las historias orales han sido despreciadas por la historiografía porque no establecen “credibilidad”. Sin embargo, las historias oficiales no dudan en suprimir acontecimientos, personas y hechos del pasado que les molestan e inventar otros más convenientes. Paradójicamente, al mismo tiempo que la colonialidad intenta defenderse a través de concepciones racionalizadas y lógicas, se justifica a través de “significados simbólicos de carácter político y religioso” (Navarrete, 1999, p. 243, traducción nuestra). Smith (2018) explica, aún, cómo el colonialismo se legitimó a través de la historia contada por los cristianos, quienes, considerándose descendientes directos del Padre del cielo y de la tierra, definieron a los indígenas como salvajes de primer orden, “merecedores de salvación para convertirse en hijos de Dios” (Smith, 2018, p. 48, traducción nuestra).

Al crear una jerarquía de la humanidad basada en criterios supuestamente divinos, el colonialismo justificó no sólo la explotación económica, sino también la imposición de valores y creencias a las culturas indígenas, contribuyendo a la supresión de sus propias historias e identidades. Este debate subraya la importancia de descolonizar la historia y la narrativa, destacando la necesidad de considerar múltiples perspectivas y voces para desarrollar una comprensión más completa del pasado.

Escobar (2017) se centra en las perspectivas, historias y experiencias de las comunidades indígenas y afrodescendientes que, a lo largo de la historia, han sido sistemáticamente marginadas, subordinadas y, en muchos casos, olvidadas en las narrativas predominantes de las Américas. La expresión “desde abajo” significa analizar la historia y la realidad de estas regiones desde la perspectiva de la base social, es decir, de los grupos que históricamente han estado en la periferia de las estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, Navarrete (1999) enfatiza la necesidad de cambiar la definición misma de lo que es la historia. Las tradiciones indígenas son totalmente históricas, no porque se ajusten a un ideal científico de memoria histórica, sino porque tienen una antigüedad considerable. Son conocimientos antiguos que emanan de una concepción socialmente

determinada de la realidad, del tiempo y de los autores (Navarrete, 1999, p. 251). El autor defiende, por tanto, que las concepciones históricas occidentales y las concepciones históricas de otras sociedades no deben verse como opuestas o enfrentadas.

En este enfoque, el autor propone una inversión de la mirada, cuestionando las visiones que históricamente han moldeado la comprensión de las Américas. Él busca dar visibilidad a aquellos que han sido históricamente silenciados, permitiendo que sus historias, tradiciones, conocimientos y experiencias sean centrales en la construcción de una comprensión de la región. Esto implica reconocer la riqueza de las culturas indígenas y afrodescendientes y valorar la diversidad de perspectivas que surgen de estas comunidades.

En la misma línea, Smith (2018) aboga por una revisión de la historia como parte relevante del proceso de descolonización. Para ella, comprender el pasado es una parte crucial de la pedagogía crítica de la descolonización. En este sentido, presentar narrativas alternativas equivale a ofrecer conocimientos alternativos y dar testimonio de las injusticias. Reconocer las historias indígenas representa un poderoso imperativo para una forma impactante de resistencia.

A partir de este panorama de necesidad de transformaciones en la escritura historiográfica y en la investigación científica, Mendes y Díaz (2022) observan un aumento significativo del número de producciones académicas que abordan debates poscoloniales y decoloniales. El objetivo es mostrar cómo estos debates, que critican los colonialismos pasados y presentes, han tenido eco en el espacio académico y educativo de los países ibéricos.

La decolonialidad, como perspectiva crítica y teórica, tiene el potencial de provocar una profunda reevaluación de las estructuras de poder, de las narrativas históricas y de los sistemas de conocimiento que han sido influidos y moldeados por la colonización. Pretende desvelar las estructuras de poder subyacentes y exponer cómo han perpetuado la opresión, la marginación y la invisibilización de culturas, conocimientos y perspectivas no europeos. En este sentido, al descentralizar estas narrativas, la decolonialidad busca reivindicar las voces que han sido históricamente silenciadas. De acuerdo con Mendes y Díaz (2022), el aumento significativo de las producciones académicas que involucran el debate sobre la decolonialidad también puede ser visto como un indicio de los cambios que aún debemos enfrentar como sociedad.

Sin embargo, en este movimiento académico, Silva Zapata (2018) observa que las discusiones decoloniales lideradas por el grupo Modernidad-Colonialidad alcanzan grandes niveles de influencia entre los jóvenes posgraduados. La autora señala la necesidad de adoptar un enfoque interseccional que reconozca la diversidad de experiencias latinoamericanas y evite análisis simplistas o “discursos totalizadores sobre lo subalterno” (Silva, 2018, p. 16, traducción nuestra). Uno de los principales aportes de Silva Zapata es su crítica a la idea de que la decolonialidad es solo un rechazo al colonialismo europeo. Ella enfatiza que la decolonialidad debe entenderse como una crítica más profunda a las estructuras de poder globales que perpetúan las desigualdades y la marginación. Aunque el colonialismo europeo haya desempeñado un papel central, la explotación y la opresión no pueden reducirse únicamente a esta narrativa, ya que existen complejas dinámicas de poder que también deben tenerse en cuenta.

El enfoque decolonial, pese a que sea esencial para la revisión historiográfica y para la reestructuración de las perspectivas del conocimiento, debe ser manejado con gran

responsabilidad. Es innegable que el colonialismo europeo ha tenido un impacto significativo en la configuración de la historia global y en la construcción de las desigualdades presentes en muchas regiones, incluyendo América Latina. La decolonialidad desafía las narrativas hegemónicas y confronta las estructuras de poder que han sustentado el colonialismo, buscando ampliar la comprensión de las complejas interacciones entre los diferentes grupos sociales y culturas.

Al hablar de decolonialidad, Balestrin (2013) afirma en la importancia de dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la explotación y la marginación. Sostiene que la decolonialidad no consiste únicamente en volver a contar la historia desde perspectivas subalternas, sino en cuestionar y transformar las estructuras sociales, políticas y económicas que perpetúan la colonialidad del poder.

Por lo tanto, la afirmación de que “la modernidad es constitutiva de la colonialidad” enfatiza la profunda conexión entre las conquistas coloniales europeas y el desarrollo de la sociedad contemporánea. Nazareno (2017) considera que, si América es parte constitutiva de la modernidad, entonces otros saberes también serían constitutivos del conocimiento moderno occidental, ya que la modernidad también estuvo marcada por un intenso proceso de experimentación y observación. Las experiencias de los colonizadores tuvieron un profundo impacto en sus visiones del mundo. Las obras de autores como René Descartes, Hegel, Hobbes y John Locke se vieron fuertemente influidas por los relatos que les llegaron sobre América, tomándola como parámetro para la formación de la filosofía política moderna.

En este contexto, está claro que, a pesar de las intenciones de marginar y silenciar, no ha logrado subyugar las voces y el conocimiento de estas comunidades, porque las comunidades en cuestión se han mantenido resistentes frente a los intentos de marginarlas y suprimirlas.

Lo que emerge de este escenario es la notable resistencia de las comunidades indígenas frente a siglos de opresión. Las prácticas culturales, las tradiciones transmitidas oralmente y los profundos conocimientos sobre la tierra, la ecología y el universo han permanecido vivos y relevantes. La supervivencia de estos conocimientos indígenas representa una forma de resistencia activa al intento de imponer una narrativa única del conocimiento y de la realidad.

Al profundizar en la intersección entre la colonialidad del poder y la decolonialidad, nos damos cuenta de que la lucha por preservar el conocimiento indígena va más allá de una batalla por el reconocimiento cultural. Es un esfuerzo por cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la dominación, el control y la explotación. La interculturalidad, como movimiento de resistencia y transformación, pretende abrir espacio a múltiples formas de conocimiento y comprensión del mundo. En esta perspectiva, las voces indígenas han ganado protagonismo como agentes de cambio y revitalización. Sus luchas por la autodeterminación, los derechos territoriales y la revitalización cultural están intrínsecamente ligadas a la lucha por la supervivencia de sus tradiciones y conocimientos.

Conclusión

La historiografía tradicional ha perpetuado narrativas hegemónicas que marginan las perspectivas indígenas. Sin embargo, los estudios interculturales y decoloniales han hecho hincapié en la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y promover el intercambio de

conocimientos entre los investigadores indígenas y la escritura histórica. La formación de profesores e investigadores indígenas a través de la interculturalidad crítica, como defiende Catherine Walsh, permite crear nuevas bases epistémicas y metodológicas que desafían determinadas visiones en la historiografía, transformando y valorando la diversidad de conocimientos y prácticas.

Es evidente que la búsqueda de una educación y una investigación verdaderamente plurales requiere un compromiso activo con la descolonización. La interculturalidad crítica surge como una posibilidad que va más allá de la celebración superficial de la diversidad, implicando el desafío de las relaciones de poder y jerarquías presentes en el conocimiento y las prácticas académicas. La ocupación del lugar de investigador por los pueblos indígenas transforma la actividad de investigación, valorizando los aportes de estas comunidades a la construcción de nuevas bases epistémicas y prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la ocupación de los pueblos indígenas en el lugar de la investigación promueve la descolonización del conocimiento, desafía las estructuras de poder coloniales y fortalece la valoración del conocimiento indígena. Este enfoque, alineado con la interculturalidad, busca crear una visión más plural de la historia, repensar las prácticas pedagógicas e incorporar las narrativas históricas indígenas en la escritura histórica y en los currículos escolares.

Notas

¹ Traducción nuestra de: “quando os povos indígenas assumem o papel de pesquisadores, e não apenas de sujeitos pesquisados, a atividade de pesquisa sofre uma transformação” (SMITH, 2018, p. 221).

² Traducción nuestra de: gritos que convocam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-agir, que clamam por práticas não só de resistência, mas também de insurreição, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção” (WALSH, 2017, p. 30).

³ Proyecto de formación continua, coordinado por Maria do Socorro Pimentel (2013-2020) y financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación/Ministerio de Educación.

Referencias

- Aguileta, G. L., & Flecha, R. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada*, 30, 30-39.
- Alarcón-Cháires, P. (2019). *Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Tsintani, AC/IIES, UNAM.
- Apinajé, S. B. P. de C. (2019). A dinâmica Panhi dos temas contextuais. *Articulando e Construindo Saberes, Goiânia*, 4. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59301>
- Balestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.
- Bidjawari Karajá, D. (2019). Pesca coletiva com timbó do povo Karajá. *Articulando e Construindo Saberes, Goiânia*, 4. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.58356>
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa*, (9), 153-197.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. In C. Walsh (Ed.), *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.
- Baniwa, G. (2023). Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. *Antropologia & Sociedade - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE*, 1(1).
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, 23.
- Karajá, D. (2019). Iny Rybè. *Articulando e Construindo Saberes*, 4. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59882>
- Karajá, H. (2019). Reflexões sobre uma prática pedagógica construída e vivida no contexto da formação de professor intercultural. *Articulando e Construindo Saberes*, 4. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59231>
- Mendes, V. H., & Días, J. M. Hernández. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. Ediciones Universidad de Salamanca. *Aula*, 28, 203-216.
- Navarrete, F. (1999). Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30, 231-256.
- Nazareno, E. (2017). Revisitando o debate acerca da Modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. *Revista Nós*, 3, 27-45.
- Nazareno, E., Araújo, O. C. G., & Pereira, T. M. G. (2019). Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de educação intercultural da UFG. *Espaço Ameríndio (UFRGS)*, 13, 87-113.
- Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena. (2019). *Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Educação Intercultural*. Universidade Federal de Goiás.
- Pimentel da Silva, M. do S. (2017). A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, 2(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas (Colección Sur Sur).

- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Silva, C. Z. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade*, 21, 49-71.
- Smith, L. T. (2018). *Descolonizando metodologías: pesquisa e povos indígenas*. Ed. UFPR.
- Tuilari Tapirapé, F. (2020). Origem das plantas e de roças tradicionais do povo Karajá: Iny aõwi olona. *Articulando e Construindo Saberes*, 5. <https://doi.org/10.5216/racs.v5i.62658>
- Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas*, 5(1).