

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 18 /enero-junio de 2015

Indexada en:

latindex

e-revist@s

SHERPA/ROMEO

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral y su primer número fue lanzado en junio de 2006.

El objetivo de *Sophia* es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación.

La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean positivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación.

Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626); se encuentra indexada en las siguientes Bases de Datos:



Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, EL Caribe, España y Portugal.



Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.



Repositorio de políticas de Copyright.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en la página web de la universidad: www.ups.edu.ec; en la web de la revista: <http://sophia.ups.edu.ec>; en el portal <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb

Vicerrector Académico General

Luis Tobar Pesántez

Vicerrector Docente

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrector de Investigación

Juan Pablo Salgado

Vicerrectores de sede

César Vásquez (Cuenca)

Viviana Montalvo Gutiérrez (Quito)

Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 18, enero-junio de 2015. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio Martín
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vicenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüencia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Rómulo Sanmartín (Director)
Floralba Aguilar Gordón (Editora Responsable)
Verónica Di Cauda
Edison Higuera
Jessica Villamar
Guillermo Urgilés
Ximena Andrade
Elizabeth Montenegro
Robert Bolaños
María Sol Villagómez

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

GIUSEPPE ABBÁ

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador

FABIÁN CASTIGLIONE

Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo - Argentina

JUAN CEPEDA

Universidad Santo Tomás de Aquino - Colombia

CARLOS DELGADO

Universidad de La Habana - Cuba

DEMON JOHANNES GERARDUS HERMANUS

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

ELENA GARAYZABAL HEINZE

Universidad Autónoma de Madrid - España

MERCEDES GÓMEZ GAYO

La Rioja, Madrid - España

JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ

Universidad de Georgia- EE.UU.

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Universidad Pontificia de Salamanca - España

SAMUEL GUERRA BRAVO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma - Italia

MAURO MANTOVANI

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MAURIZIO MARÍN

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MARIE FRANCE MERLYN SACOTO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Universidade Federal do Espírito Santo - Sao Mateus, Es - Brasil

JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada - España

DORYS ORTIZ

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

RIGOBERTO PUPO PUPO

Universidad de La Habana - Cuba

LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MARÍA JOSÉ RUBIO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador

DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid - España

DENNIS SCHUTIJSER

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

SANDRA SIQUEIRA

Facultad Salesiana Don Bosco - Manaus - Amazonas - Brasil

EFREN SANTACRUZ

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

JOSÉ TRAINER

Universidad Nacional del Rosario - Argentina

MARIO SILVA (+)

Universidad Chileno-Británica de Cultura - Chile

MAYRA VELASTEGUI

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 18, enero-junio de 2015.

Editora responsable: Floralba Aguilar Gordón.

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala. Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec



FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN PLURAL:

LA INTERCULTURALIDAD

Philosophy of education in plural:
the interculturality

SUMARIO

EDITORIAL.....	11
----------------	----

ARTÍCULOS/ARTICLES

NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN (New ways of thinking multiculturalism and education)

HACIA UNA ETNOFILOSOFÍA A PARTIR DE UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL Y DIALÓGICA Ethnophilosophy through intercultural philosophy and dialogue	
--	--

<i>Jorge Balladares, Mauro Avilés y Juan Cadena.....</i>	21
--	----

PENSANDO LA EDUCACIÓN DESDE LO PLURAL: EL ‘ANIMAL EDUCANDUM, EX DIVERSITATE’ EN EL ACTO EDUCATIVO Thinking of education from plural: the ‘animal educandum, ex diversitate’ in the education act	
---	--

<i>Jonathan A. Vivas H.</i>	37
----------------------------------	----

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD: HACIA UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN Philosophy of education and multiculturalism: Towards a research strategy	
---	--

<i>Rodrigo Reinoso Avecillas.....</i>	55
---------------------------------------	----

DO CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UMA ESCOLA QUE DISCUTE: EDUCAÇÃO SEXUAL EL CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UNA ESCUELA QUE DISCUTE: EDUCACIÓN SEXUAL	
--	--

The multicultural school context for discussing: sex education <i>José Cavalcante Lacerda Junior, Mariana da Silva Hatta, Sandra Elaine Siqueira Corrêa y Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas.....</i>	73
---	----

PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN (Prospects and challenges of multiculturalism in education)

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL DESAFÍO DE LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD The intercultural education: the challenge of the unity in diversity	
--	--

<i>Dorys Ortiz Granja</i>	91
---------------------------------	----

LOS RETOS DE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA ACADEMIA The challenges of interculturality for the academy	
--	--

<i>Jorge Galán Montesdeoca.....</i>	111
-------------------------------------	-----





LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD RED: HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO PLURAL Y DESCENTRALIZADO The University in the context of the network society: towards a pluralistic and decentralized educational project <i>Andrés Hermann Acosta</i>	125
---	-----

LA INTERCULTURALIDAD COMO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ECUATORIANA Interculturality as a challenge for education in Ecuador <i>Édison Francisco Higuera Aguirre y Néstor Castillo Mantuano</i> . . .	147
---	-----

INTERCULTURALIDAD Y CONTEXTO Multiculturalism and context

INTERCULTURALIDAD Y DESPLAZAMIENTO: UBICACIÓN EN LAS CIUDADES CAPITALES Interculturalism and displacement: location in capital cities <i>William Darío Ávila Díaz y Alberto Isaac Rincón Rueda</i>	165
--	-----

CONCEPCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL Conception of interculturality in the National University of Chimborazo: A proposal for profesional training from cultural diversity <i>Jean Carlos García Zacarías, Patricia Cecilia Bravo Mancero, Margoth Elena Tello Carrasco y Carmen Siavil Varguillas Carmona</i>	187
--	-----

LA INTERCULTURALIDAD Y EL MUNDO INDÍGENA The multiculturalism and the indigenous world)

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PROYECTO EPISTÉMICO DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN EL ECUADOR The council of elders, intercultural bilingual education as a epistemological project of the indigenous movements <i>Juan Illicachi Guznay</i>	211
--	-----

TRADICIONES INDÍGENAS EN EL MUNDO MODERNO Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Indigenous traditions in the modern world and its impact on intercultural education <i>Pascual Yépez Morocho</i>	231
--	-----

NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES.	283
--	-----

EDITORIAL

Introducción

El núcleo de la reflexión que orienta a Sophia 18 es la *Filosofía de la Educación en plural: la interculturalidad*. El tratamiento de este tema conlleva a los autores a repensar, discutir y proponer nuevas y variadas directrices que desencadenan en la formulación de conceptualizaciones teóricas y vivenciales, perspectivas, retos y desafíos de la interculturalidad en general y de la interculturalidad en la educación. La pluralidad de opiniones vertidas en este número obedece a la ideología y al contexto al que pertenece el sujeto que las genera.

En conjunto, Sophia 18 contiene las bases analítico-conceptuales de la naturaleza, sentido y significado de la interculturalidad, de la educación intercultural y de la educación intercultural bilingüe.

En el plano filosófico, la educación intercultural se presentará como un constructo que invita a reformar, a construir y a transformar la sociedad en la que la diversidad se explica en la unidad dialéctica que a su vez refleja a la pluralidad como respuesta a las pretensiones de todos los integrantes de la sociedad.

La diversidad de posibilidades cognitivas y experienciales se plasman en las prácticas y procesos pedagógicos. El diálogo entre culturas, saberes, contextos y marcos conceptuales permite el reconocimiento y aceptación del otro como diferente.

La realización de todos los universos culturales se construye en una praxis social como un entramado de diálogo, solidaridad y respeto desde las micro realidades, desde situaciones concretas hacia la macro realidad y hacia la globalidad.

El diálogo intercultural invita a superar las visiones reduccionistas, centristas, estaticistas e inamovibles, aspectos que son criticados por la filosofía intercultural.

Estructura

Los aportes realizados en Sophia 18 se encuentran estructurados en base a los siguientes cuatro ejes temáticos o líneas de investigación:

1. Nuevas formas de pensar la interculturalidad y la educación
2. Perspectivas y desafíos de la interculturalidad en la educación

3. Interculturalidad y contexto
4. La interculturalidad y el mundo indígena

A continuación se explica los componentes que conforman cada uno de los ejes antes mencionados.

Al primer eje **Nuevas formas de pensar la interculturalidad y la educación** corresponden los esfuerzos realizados por: Jorge Balladares, Mauro Avilés y Juan Cadena, quienes proponen una etnofilosofía a partir de la filosofía intercultural y dialógica. Según los autores, esta propuesta arranca de la experiencia de un sujeto histórico, cultural y ético planteada en un “nosotros” desde la reflexión filosófica latinoamericana. Consideran que a partir de un diálogo intercultural y su filosofía, se podrá establecer una etnofilosofía, como nueva forma de pensar y hacer filosofía desde la interculturalidad, la recuperación de saberes ancestrales y el diálogo de diferentes saberes.

En esta línea de investigación, también se ubica el documento: *Pensando la educación desde lo plural: el ‘animal educandum, ex diversitate’ en el acto educativo*, elaborado por Jonathan Vivas. El autor considera que la educación intercultural se encuentra en auge y en consecuencia surgen interrogantes con respecto a la teoría y la práctica de esta propuesta educativa. Sostiene que la educación no puede darse aisladamente sino dentro de un conjunto, semejante a un organismo, por ello se acepta que ésta sea parte de la educación inclusiva donde se pueda conformar un todo sin menosprecio a las partes. Manifiesta que la educación inclusiva es tarea de todos, iniciando con la familia.

Por su parte, Rodrigo Reinoso, en el artículo *Filosofía de la educación y la interculturalidad: Hacia una estrategia de investigación*, se cuestiona acerca de cuáles son las articulaciones entre los procesos educativos y los procesos culturales que posibiliten comprender la educación del ser humano. Al respecto establece que esta problemática busca ser respondida de forma exploratoria relacionando la educación y la cultura desde una perspectiva interdisciplinaria. Este camino investigativo parte de un análisis de los contenidos que se le imponen a la educación tanto como “actividad humana” y como “institución”. Seguidamente se complejiza la mirada sobre el ser humano en la búsqueda de no reducir al sujeto educativo a las parcelas de las disciplinas científicas, sino ensayar caminos en la búsqueda de una educación integral. Establece que uno de los caminos que resultan del proceso interdisciplinario es la ruta de la interculturalidad como proceso que permite relacionar a los sujetos en pie de igualdad.

Finalmente, dentro de esta misma línea de investigación se encuentra el artículo *El contexto multicultural para una escuela que discute: educación sexual*, presentado por José Cavalcante Lacerda Junior, Ma-

riana da Silva Hatta, Sandra Elaine Siqueira Corrêa y Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas. Los autores sostienen que Brasil crece en conciencia sobre la importancia de la educación como un instrumento necesario para hacer frente a situaciones de prejuicio y discriminación, y asegurar oportunidades efectivas para la participación de todos los diferentes espacios sociales. En este contexto, el tema de la educación sexual se percibe como una discusión necesaria sobre contexto intercultural instalado. Entonces, la escuela se puede considerar como un espacio para contribuir a la construcción de una conciencia crítica y el desarrollo de prácticas guiadas por el respeto a la diversidad y los derechos humanos.

Al segundo eje investigativo, **Perspectivas y desafíos de la interculturalidad en la educación**, pertenecen las siguientes contribuciones:

La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad, desarrollada por Dorys Ortiz Granja. El artículo se propone reflexionar sobre la interculturalidad y su vinculación con la educación. El abordaje de la temática, la autora, la realiza en tres momentos: En primer lugar se desarrolla una comprensión general de lo que es la interculturalidad con algunas de sus características, particularmente, el tema de la identidad. En un segundo momento, la reflexión se orienta hacia la educación intercultural en base a las directrices de la UNESCO. En un tercer momento, señala ciertos criterios pedagógicos para desarrollar la interculturalidad en el aula.

Continuando con la exposición de las temáticas correspondientes a esta línea de investigación, Jorge Galán Montesdeoca, presenta el documento *Los retos de la interculturalidad para la academia*. En este trabajo se aborda el tema de la interculturalidad como un componente importante de ser considerado en los centros de estudios superiores. El análisis y propuestas que se plantean ponen énfasis en la valoración de las culturas indígenas que integran el país y reflexiona sobre algunos elementos que no deberían ser excluidos en la investigación, sistematización y construcción del conocimiento científico que incorpore valores locales.

Por su parte, Andrés Hermann, presenta el documento titulado *La Universidad en el contexto de la sociedad red: hacia un proyecto educativo plural y descentralizado*. El autor intenta develar cuál es la dinámica que debe desarrollar la Universidad en la actual sociedad red, para esto realiza una reflexión epistemológica en torno a lo que implica construir actuaciones educativas en el actual momento histórico. Además se propone un modelo de gestión académica para la Universidad en la era digital, un modelo que parte de principios como establecer un proyecto académico abierto, descentralizado, meta-curricular, innovador, plural, global y distribuido.

Dentro de esta misma directriz se sitúan los aportes efectuados por Edison Higuera y Néstor Castillo en su artículo titulado: *La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana*. El documento en



mención aborda el problema de la interculturalidad y de la educación intercultural. Para cumplir este cometido: a) define nociones como pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad; b) realiza una presentación sucinta de la realidad de la educación intercultural con énfasis en la realidad intercultural en el Ecuador; c) recuerda las leyes actuales que se refieren a la educación intercultural en el Ecuador; d) formula una valoración crítica sobre la posibilidad real de la práctica de la interculturalidad y de la educación intercultural en el Ecuador.

Al tercer eje temático, **Interculturalidad y contexto**, corresponden los trabajos:

Interculturalidad y desplazamiento: ubicación en las ciudades capitales, de William Darío Ávila Díaz y Alberto Isaac Rincón Rueda. El artículo hace un análisis de la situación de la interculturalidad y el desplazamiento hacia las ciudades capitales, cuyas causas esenciales son los problemas ideológicos, económicos, y la ansiedad de poder a través de las armas.

Los autores toman como caso especial a Bogotá, Cali y Medellín, ya que en los últimos años han sido los mayores receptores de desplazados y se ha propiciado un espacio adecuado para la realización de la interculturalidad entre las poblaciones movilizadas sufridas por todo tipo de violencia.

En esta misma línea de investigación, se presenta el artículo *Concepción de interculturalidad en la Universidad Nacional de Chimborazo: Una propuesta para la formación profesional desde la diversidad cultural*, de Jean Carlos García, Patricia Cecilia Bravo, Margoth Elena Tello y Carmen Siavil Varguillas. Estipula que en el marco de los procesos de transformación universitaria aparece la interculturalidad como un desafío exigente y un requerimiento fundamental al cual las casas de estudios superiores aún no han dado respuesta de manera integral. El propósito central es generar lineamientos curriculares para la organización de la concepción de interculturalidad en el modelo de formación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). La importancia de abordar sobre la interculturalidad en educación superior obedece a la necesidad de formar profesionales en las distintas áreas, desde la perspectiva antropológica de la valoración, el reconocimiento, la integración y la igualdad de condiciones, en un contexto de diversidad cultural para superar la exclusión, la discriminación y la segregación como problemas sociales.

En el cuarto eje de investigación, **La interculturalidad y el mundo indígena**, se encuentran los aportes generados por:

Juan Illicachi, con el artículo *La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador*. El texto analiza la manera cómo la educación intercultural bilingüe se ha constituido en el proyecto epistémico y una bandera de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador; pero antes, contextualiza la

tesis de las organizaciones indígenas en dos fases: la primera hace referencia a las organizaciones de corte clasista y la segunda al movimiento indígena con tesis étnica, y cómo estos discursos y prácticas étnicas se enfrentan, resisten, negocian a la colonialidad de poder y saber.

Por su parte, Pascual Yépez, en su artículo titulado *Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural*, pretende demostrar que la filosofía andina –sabiduría ancestral– con el principio del diálogo intenta relatar las costumbres, valores indígenas y rescatar su incidencia en el proceso de educación tanto en la gente que pertenece a diferentes pueblos y nacionalidades, como en otras personas que comparten tiempos y espacios comunes. El diálogo es la fuerza simbólica de las comunidades, pueblos y nacionalidades que cohesiona el vínculo social de propios y extraños así como el surgimiento de la difusión en los medios de comunicación y en el sistema de educación.

Hasta aquí la presentación de los diversos itinerarios analítico-conceptuales que constituyen el presente número de nuestra colección.

Es importante recordar al lector que todas las reflexiones exhibidas en Sophia 18, están y siempre estarán en proceso de construcción con la finalidad de aportar pautas para nuevos cuestionamientos, análisis y propuestas.

Nuevas formas de pensar
la interculturalidad y la educación
*(New ways of thinking
multiculturalism and education)*

HACIA UNA ETNOFILOSOFÍA A PARTIR DE UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL Y DIALÓGICA

Ethnophilosophy through intercultural philosophy and dialogue

JORGE BALLADARES*

jballadares@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial/Quito- Ecuador

MAURO AVILÉS**

maviles@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial/Quito-Ecuador

JUAN CADENA***

jcadena3581@gmail.com

Universidad Central del Ecuador/Quito-Ecuador

Forma sugerida de citar: Balladares, Jorge, Avilés, Mauro & Cadena, Juan (2015). Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 21-36

* Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial, de la Universidad de las Américas y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Salvador de Buenos Aires. Magíster en Filosofía y Magíster en Tecnologías aplicadas a la Práctica y Gestión Docente, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Realiza estudios de doctorado en la Universidad de Extremadura, España. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Nuevo Pensamiento de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador de Argentina. Miembro del equipo del proyecto de Etnomatemática-Runayupay.

** Docente de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tutor de Tesis de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la revista Eidos de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

*** Docente de la Universidad Central del Ecuador. Director del proyecto de Etnomatemática-Runayupay de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Ciencias y Tecnología mención Matemáticas por la Universidad Jean Monnet-Saint Etienne de Francia.

Resumen

El presente artículo plantea una etnofilosofía a partir de la filosofía y el diálogo intercultural. Este itinerario especulativo parte de la experiencia de un sujeto histórico, cultural y ético planteada en un “nosotros” desde la reflexión filosófica latinoamericana. A partir de un diálogo intercultural y su filosofía, se realizará un planteamiento de una etnofilosofía, como nueva forma de pensar y hacer filosofía desde la interculturalidad, la recuperación de saberes ancestrales y el diálogo de diferentes saberes desde la diversidad de cosmovisiones de una diversidad de culturas y etnias.

Palabras claves

Etnofilosofía, filosofía intercultural, interculturalidad, étnico, diálogo.

Abstract

This article focuses on an Ethno philosophy through intercultural philosophy and dialogue. This philosophical reflection stands on an historical, cultural and ethical subject known as “us” in the Latin American experience. From an intercultural dialog and its philosophy, there will be an approach of Ethno philosophy as a new way of thinking and doing philosophy from interculturalism, the recovery of ancestral knowledge and the dialogue of different forms of knowledge from the diversity of worldviews of different cultures and ethnic groups.

Keywords

Etnophilosophy, cultural philosophy, interculturalism, ethnic diversity, dialogue.



Introducción

El presente artículo realiza una aproximación a una propuesta de etnofilosofía desde una cosmovisión andina, a partir de una filosofía intercultural y dialógica desde una experiencia filosófica latinoamericana. El Ecuador es un país con una diversidad cultural y étnica, y en los últimos años se ha realizado el reconocimiento de esta realidad cultural diversa del país, cuando varios de estos pueblos han sido excluidos de la participación en las esferas del poder social, político y económico. La reciente aparición en la esfera pública de grupos étnicos se debe a la relegación que han sufrido durante siglos; desde la época colonial, se vivieron relaciones de dominación, donde prevaleció el modelo del conquistador, y en la época moderna, el de sus descendientes. A partir de esta realidad, el objetivo de este artículo es plantear algunas pautas y recuperar otras formas de racionalidad (saberes) a partir de una etnofilosofía a partir de nuestra realidad intercultural y diversidad étnica.

La interculturalidad, como dimensión vital de nuestra experiencia cotidiana, nos lleva a valorar y respetar cada una de las culturas y etnias con su respectiva racionalidad, lengua, costumbres, música y arte. Esta dimensión intercultural nos invita a buscar un diálogo respetuoso y oyente de los diferentes puntos de vista de las diversas experiencias culturales; un

diálogo intercultural puede fomentar una comunidad intercultural donde los actores tengan los mismos derechos para su expresión y se logren consensos como acuerdos comunitarios. Sin embargo, en este proceso todavía se percibe que hay culturas y etnias que no han sido incluidas –total o parcialmente– en procesos de construcción local y nacional en nuestro país; además, no se ha llegado a comprender su racionalidad, forma de pensar, cosmovisión y comprensión de la vida. Una etnofilosofía pretende plantear una recuperación y comprensión del logos de los saberes ancestrales, y fomentar que otras formas de pensar o filosofar son posibles ante la crisis de la filosofía occidental.

Una reflexión filosófica desde la etnofilosofía nos puede llevar a encontrar las pautas del diálogo intercultural y su filosofía, para poder descubrir la dimensión de la interculturalidad de convivencia en el Ecuador. Además, se considera que la etnofilosofía puede ser una base fundamental para el desarrollo de las etnociencias y saberes ancestrales (Carvalho y Flórez, 2012)¹. En esta propuesta se ha utilizado el método de una filosofía inculturada en América Latina, que tiene como punto de partida el contexto y la realidad para luego llegar a la reflexión filosófica desde lo categorial (Scannone y Ellacuría, 1992).

Para este cometido, el presente artículo parte de una experiencia de un sujeto histórico, cultural y ético planteada en un “nosotros” en apertura al diálogo intercultural desde la experiencia filosófica latinoamericana. Luego, se desarrollará una reflexión a partir de un diálogo intercultural y su filosofía. Finalmente se realizará un planteamiento de una Etnofilosofía, como nueva forma de pensar y hacer filosofía desde la interculturalidad, la recuperación de saberes ancestrales y el diálogo de diferentes saberes desde la diversidad de cosmovisiones de nuestras culturas y etnias (Mora Burgos, 2003).

La experiencia de un “nosotros” ético, histórico y cultural en apertura al diálogo intercultural

Arturo Roig, en su obra *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, plantea la existencia de un a priori antropológico en el “nosotros” de nuestra experiencia latinoamericana. Cuando se dice “nosotros los latinoamericanos”, pensamos en un sujeto colectivo empírico situado en una realidad llamada América Latina –en su “ser” y en su proyecto– en su “debe ser”. Para el autor, cuando hablamos de “nosotros, los latinoamericanos”, hacemos frente en primer lugar a nuestra diversidad partiendo de una parcialidad (sea ella su nacionalidad, grupo social al que pertenece, sus respectivas tradiciones, etc.). A pesar de esta inevitable parcialidad, la



diversidad es pensada siempre en función de una unidad, considerando a esta unidad como condición para la comprensión de lo diverso en cuanto tal (Roig, 1981).

La historia de ese “nosotros” se refiere a la historia de los modos de “unidad” desde los cuales se ha tratado de alcanzar la comprensión de la diversidad. Citando a O’Gorman, Roig (pp. 25-26) menciona que la idea de América fue inventada por Europa, pero lo fue en un proceso de dominación, cuyo horizonte de comprensión no podía ser “americano” sino europeo. Entre los siglos XVI y XVII se dieron diversas denominaciones de la “unidad” de esta multiplicidad americana, apareciendo nombres como Indias Occidentales, Nuevo Mundo, Nuevo Orbe, América, América española, América Latina, Hispanoamérica, Iberoamérica, Indoamérica, etc. A medida que América se fue historizando en el sentido de que se fue incorporando al proceso civilizatorio europeo, los términos con las que se la llamó fueron suponiendo el paso de una definición de simple oposición, hacia una definición que suponía la existencia de ciertos caracteres intrínsecos (por ejemplo, lo hispánico corresponde a la América Española en contraposición de la América Portuguesa). Sin embargo, esta historia de los nombres también resultó ser una historia trágica de un proceso de humanización al cual nos sumamos, como la idea del “panlatinismo” (como reacción frente al nuevo imperio sajón), o también como la famosa dicotomía civilización-barbarie.

Sin embargo, el nosotros histórico-cultural planteado por Roig –como un *apriori* antropológico– necesita de un ámbito ético para las interrelaciones entre los sujetos componentes dentro del “nosotros”. En otras palabras, cuando se reconocen el “yo”, el “tú” y los diferentes “él/ella” y “ellos/ellas” del “nosotros”, habría que plantearse cuál es el nivel de reconocimiento ético de estas diferencias: ¿estamos en las mismas condiciones socioculturales para actuar y dialogar? ¿Cuál es nuestro papel en la historia de América Latina desde nuestra peculiaridad?

En su afán de realizar una antropología del “nosotros”, Juan Carlos Scannone afirma que hay un “nosotros” comunitario sujeto al “estar”, al “ser”, a la historia y a las culturas, Este “nosotros” no es la universalización del “yo”, ni es el sujeto trascendental de la relación sujeto-objeto; al ser comunitario este “nosotros” implica el “yo”, el “tú” y los diferentes “él/s” no reductibles al “yo”. La experiencia del *estar siendo nosotros* nos hace protagonistas de nuestra historia y de nuestro tiempo de hoy; reconocer el *nosotros estamos* nos hace reconocer nuestra identidad cultural, o más bien, nuestras diferencias culturales que contribuyen a nuestra identidad en nuestra tierra. De este modo, la experiencia del *estar en la tierra* se constituye la dimensión espacio-cultural propia de los pueblos que ubica y sitúa. Al reconocer nuestra identidad cultural, nuestras diferencias y el

espacio donde nos movemos, pasamos a un momento de apropiación y constitución “nóstrico” que permite experimentar el “ser nosotros”: el *nosotros somos* constituye así la autoafirmación del sujeto comunitario (Scannone, 1987).

Scannone plantea que la experiencia del *nosotros estamos* tiene una implicancia ético-trascendente, pues aquella experiencia muestra simultáneamente en unidad y distinción, la relación hombre-hombre y la relación del hombre con lo trascendente. Ella es ética cuando “sabe que sabe” que la relación hombre-hombre se manifiesta en un *nosotros estamos*; este saber está más allá de la conciencia, es más, este saber se vuelve un sentir. Por ello, se puede afirmar que el sentir es sapiencial y ético porque parte del corazón. Aquella subjetividad común que funda nuestra eticidad en nosotros, a saber, conciencia y subjetividad, se conjugan en el nosotros.

En la relación del hombre con lo trascendente, el nosotros presupone un “Él” o “Ella” absoluto. Las relaciones dentro del nosotros no se dan solo horizontalmente entre los diferentes o con otros “nosotros”, sino también verticalmente con aquello trascendente. Se trata del momento incondicionado y trascendente del nosotros, y que a su vez, constituye su fundamento último (Scannone, 1995). Para entender mejor lo que es lo trascendente, se puede recurrir al simbolismo de nuestras culturas tradicionales: la Pacha Mama, como tierra madre, apunta a ese aspecto de lo trascendente y lo absoluto, y constituye la raíz misteriosa del “estar”.

Luego considerar el a priori antropológico de nuestra experiencia latinoamericana como aquel nosotros histórico-cultural –tal como nos lo ha propuesto Roig–, se lo ha complementado con su aspecto ético-cultural que permite mediar las relaciones interpersonales de los miembros dentro del diálogo –tal como Scannone lo propone. De esta manera, este nosotros se lo identifica como un nosotros ético-histórico-cultural, el cual nos servirá como punto de partida para el diálogo entre los diversos miembros. A través de las diferentes culturas y su respectiva historia, una dosis ética nos permitirá considerar un nivel ético de argumentación y procedimientos en el diálogo, para que sus miembros tengan las mismas oportunidades de argumentación, y no haya procesos de dominación, de codigofagia o de supraculturación.

Desde este presupuesto del nosotros y sus interrelaciones *ad intra*, se puede plantear este diálogo intercultural entre culturas, reconocidas como aquellos nosotros éticohistórico-culturales. En el propósito de plantear la dimensión de la interculturalidad, es necesario partir de procesos de diálogo entre las diferentes culturas, y a su vez, plantear una filosofía intercultural que sustente el diálogo y encuentro entre culturas, proporcionando presupuestos hermenéuticos y epistemológicos para este cometido.

Una filosofía a través del diálogo intercultural

Fornet-Betancourt presenta el diálogo intercultural como un proyecto alternativo de comunicación e intercambio entre las culturas como horizontes complejos y ambivalentes, cargados por contradicciones y conflictos internos. Este proyecto, como programa, se presenta como modelo opuesto a la globalización neoliberal, explicando su sentido, carácter, finalidad y opción por la esperanza.

¿Cuáles son las características de este proyecto de diálogo intercultural? En primer lugar, este programa de diálogo cultural es más un proyecto que una realidad de hecho, ya que el poder de diseñar y realizar el diseño del planeta se ejerce desde la estrategia homogeneizante de un modelo civilizatorio tan convencido de su supremacía que relega el diálogo a niveles tan insignificantes o controlados por propios intereses. Además, este diálogo intercultural se presenta como el programa que articula una respuesta alternativa que se opone a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta cultura mundial, monoculturalmente determinada, para proponer la transformación y la reorganización de la universalidad del mundo en base a relaciones de cooperación y de comunicación solidarios entre los diferentes universos culturales de la humanidad (Fornet-Betancourt, 1998).

En segundo lugar, como proyecto para la reestructuración de la universalidad vigente en el mundo, el diálogo intercultural tiene su sentido fuerte en el intento de abrir las culturas rompiendo sus posibles cierres categoriales, simbólicos, morales, etc., y fomentando así el ejercicio de reflexividad crítica en los miembros de cada cultura particular. Por eso, el diálogo intercultural también se presenta como un *método* para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como “propias” dentro de cada cultura y para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos o fuerzas interesados en conservar y defender aquellos interesados en transformar. También implica también una especial calidad ética que lo caracteriza como una forma de vida o actitud fundamental teórico-práctica cuyo ejercicio, yendo más allá de la tolerancia y el respeto, funda la acogida del otro como sujeto que, para intervenir y participar, no necesita pagar primero derechos de aduana ni solicitar un permiso de trabajo. Asimismo reestructura las relaciones personales e interculturales optando por la universalización de los principios de co-autonomía y co-soberanía. Para Fornet-Betancourt, el diálogo intercultural representa una opción de esperanza, un horizonte de transformación de la realidad.

En tercer lugar, este proyecto propone la posibilidad de considerar las culturas como entes fijos y estáticos, cuya autonomía no permite ningún tipo de interrelación. Fornet-Betancourt afirmará que la cultura no

significa una esfera abstracta, reservada a la creación de valores “espirituales” estáticos, sino al proceso concreto por el que una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. La cultura existe allí, donde las metas y los valores por los que se define una comunidad humana tienen incidencia efectiva en la organización social del universo contextual-material que afirman como propio porque están en él (Fornet-Betancourt, 1997).

No obstante, el diálogo intercultural puede llevar a estas culturas a fomentar sus potencialidades críticas. En este sentido, Fornet-Betancourt plantea su tesis de *desobediencia cultural*, considerada como aquella función del diálogo intercultural y su filosofía como fermento de la transformación en tradiciones culturales estabilizadas. Esta desobediencia cultural tiene varias implicancias. Por un lado, se fomenta la desobediencia cultural como actitud que se genera desde el interior mismo de una cultura y que apunta a la crítica de su forma de estabilización. Por otro, se trata de fortalecer el derecho de cada miembro de una cultura determinada a ver en su cultura un universo transitable y modificable. De esta manera, se fomenta la desobediencia intercultural en base a la experiencia de contraste de los universos culturales, que toda cultura tiene el derecho a ver el mundo por sí misma, pero no a reducirlo a su visión. Aún para Fornet-Betancourt se debe cultivar la desobediencia cultural como la perspectiva de fondo a cuya luz cada persona humana debe hacer de su cultura “propia” una opción; la cultura en la que el ser humano está y es, hace al ser humano; pero al mismo tiempo este hace y rehace su cultura en constantes esfuerzos de apropiación. Por último, se considera necesario potenciar la desobediencia cultural porque se urge agudizar en cada cultura la conciencia de que sus sujetos deben retornar constantemente el conflicto de tradiciones que trata de ocultar la cara estabilizada de su cultura, para leerlo en la clave de la dialéctica de liberación y opresión. Por eso, la desobediencia cultural se convierte en una praxis cultural de liberación desde una perspectiva comunitaria (Dussel, 1986).

¿De qué manera los criterios y razones de los interlocutores predominantes no estarían por encima de los criterios y razones de los otros interlocutores en un diálogo intercultural? Como Fornet-Betancourt precisa, el contexto histórico-social se presenta como un proceso homogeneizante donde hay interlocutores que están por encima de otros y llevan el control de estos procesos. ¿Cómo lograr una equidad en el diálogo? Más allá de proponer una ética del otro, se necesita proponer una ética dialógica donde todos tengan los mismos derechos y deberes en el diálogo, y se garantice las mismas condiciones para todas y todos (Cortina, 1995).

Fornet-Betancourt (1997) reconoce que el mismo diálogo intercultural lleva a una transformación de la filosofía. La práctica de un



filosofar –estando a la altura de las exigencias reales del diálogo de las culturas– rehace la filosofía en todas sus dimensiones desde nuevas experiencias de inter-fecundación entre las distintas culturas filosóficas de la humanidad. Para lograr este propósito, la filosofía requerirá de esta transformación intercultural para estar a la altura de las exigencias reales del diálogo de las diferentes culturas, con el fin de que pueda responder mejor a los desafíos del mundo de hoy, y contribuir así a la planificación de un mundo transformado interculturalmente.

Entre las tareas de este filosofar intercultural, está el delimitar el marco histórico como aquel referente fundamental para conocer las exigencias reales del diálogo. Pero este contexto se encuentra delimitado por la globalización, entendida como aquel proceso resultante de una política, económica que se expande por el mundo y que resulta ser la única opción civilizatoria de la humanidad. Dentro de estas tareas de una filosofía intercultural se encuentra el hacerse cargo de este proceso de globalización como contexto histórico-social del diálogo de las culturas, que nos permitirá buscar un horizonte alternativo de esperanza. Asimismo esta filosofía no se pregunta tanto por el diálogo en sí, sino por las condiciones mismas del diálogo, exigiendo de esta manera que el diálogo de las culturas sea desde su comienzo un “polilogar”² sobre factores económicos, políticos, sociales, entre otros, que condicionan actualmente el intercambio franco entre culturas de la humanidad.

A su vez, Fornet-Betancourt plantea una superación de la visión monocultural. Desde esta perspectiva, la filosofía se ve confrontada con una verdadera pluralidad de contextos y de formas de interpretación de los mismos que la desafía a superar su posible ubicación monocultural, para abrirse cabalmente al mensaje que le comunican otras formas de vida en su manera contextual de organizar, pensar, ver, sentir y reproducir todo lo que comprenden como su “mundo”. De esta manera, a través del diálogo, la filosofía se universaliza, ya que ella encuentra también la posibilidad histórica de rehacerse a partir de la inter-conversación de los diferentes universos culturales de la humanidad. De esta manera, el diálogo intercultural se presenta como el camino para un nuevo modo de filosofía: “...el diálogo intercultural es –a nuestro modo de ver– el camino por el que la filosofía gana un nuevo acceso hacia sí misma y aprende a ver que la filosofía pudo y puede ser de otra forma; es decir, que pudo ejercitarse, y debería empezar a hacerlo, como filosofía intercultural” (Fornet-Betancourt, 1994: 18).

¿Cuáles son los supuestos filosóficos de esta filosofar intercultural? Fornet Betancourt (1997) considera como un primer supuesto la concepción del ser humano como “universal singular”, que asegura la supervivencia histórica de la subjetividad en las culturas y en todo el proceso

de la historia de la humanidad en tanto que momento insuperable de constitución y de totalización de sentido. De esta manera, el ser humano se “transculturaliza”, es decir, plantea o replantea la cuestión de sentido en su universo cultural de origen, y funda con ello –desde una situación concreta– la posibilidad de la universalidad como movimiento de intelección argumentativa, ya que ese cuestionamiento del sentido es sinónimo de universalización de lo singular.

Un segundo supuesto filosófico que concretiza el primero se da en el principio de reflexión subjetiva, entendido como nombre de la invariante antropológica de aquel tipo de reflexión que cualifica a todo ser humano en cualquier universo cultural específico como fuente de exterioridad y de indeterminación. Esta reflexión subjetiva está al comienzo de toda comunicación, tanto a nivel intracultural como intercultural.

Por último, el tercer supuesto filosófico está dado en el cultivo de la libertad como verdadero núcleo duro de la reflexión subjetiva. Para el autor, la libertad no hace las paces con “lo que hay” culturalmente; sino que imagina y diseña planes de organización de lo real que no reduzcan al ser humano. Esta libertad implica la colonización civilizadora de la reflexión subjetiva; de esta manera, cualquier universal singular tiene derecho a rebelarse. Asimismo el ejercicio de la razón supone la libertad: si el ser humano es libre, está obligado a ser racional, a dar razón, ante sí mismo y el otro, de las razones que tiene para su modo de comprender, de vivir, de actuar y de querer.

Fornet-Betancourt (1994) plantea crear una nueva figura de la filosofía a través de la filosofía intercultural, incorporando una constelación de saberes y experiencias culturales que no han sido reconocidas a lo largo de la historia. Es una nueva manera de hacer y practicar la filosofía que brota de lo inédito. No se trata de una simplemente de una reubicación teórica de lo que tenemos ni una radicalización de planteamientos heredados, sino que se trata más bien de crear desde las potencialidades filosóficas que se vayan historizando en un punto de convergencia común, que no implique dominación y colonización de ninguna tradición cultural. Además esta filosofía es nueva porque apunta a la realización de la filosofía en el sentido de un proceso continuamente abierto, donde las diferentes experiencias filosóficas de la humanidad se van convocando y aprendiendo en un proceso “polifónico” donde se consigue la armonía y la sintonía de las diversas voces culturales.

Una filosofía intercultural trae como novedad una actitud hermenéutica, lo que invita a cada cultura a renunciar a la tendencia de absolutizar y sacralizar lo propio, para fomentar el hábito del intercambio y de contraste. Asimismo ella renuncia a operar con un solo modelo teórico-conceptual para entrar en el proceso de búsqueda creadora que tiene lugar



justo cuando la interpretación de lo propio y del otro va brotando como resultado de la interpelación común mutua. También la filosofía intercultural descentra la reflexión filosófica de todo posible centro predominante, e inclusive, critica cualquier tendencia latinoamericanocentrista, indigenocentrista o afrocentrista, su visión es más bien sentar la reflexión filosófica en el momento de la interconexión y de la intercomunicación, y así abrir paso a la figura de una razón interdiscursiva. Una filosofía intercultural plantea que esta nueva figura de la filosofía tiene como desafíos reconocer la carga de contextualidad y de historicidad cultural concreta en el proceso mismo de constitución de la racionalidad filosófica a través del diálogo: en el diálogo intercultural filosófico no solo se habla “sobre”, sino ante todo “con” y “desde” su correspondiente diferencia histórica a través de una inter-transculturación (Estermann, 2002).

¿Es posible marcar directrices para un trabajo conceptual intercultural de conceptos y nociones cuando ya no hay un referente monocultural? A continuación se planteará algunos presupuestos desde la hermenéutica y la epistemología desde una filosofía intercultural.

Presupuestos hermenéuticos y epistemológicos de una filosofía intercultural

Fornet-Betancourt parte de la experiencia histórica y no desde una teoría para tratar de dilucidar algunos hilos conductores a nivel hermenéutico-epistemológico de una filosofía intercultural. Para este cometido, toma como punto de partida a América Latina como continente de constitución intercultural, quien a su vez, ha sufrido procesos de uniformidad cultural, y plantea cuatro presupuestos.

Como un primer presupuesto hermenéutico, el autor considera que se deben crear las condiciones para que los pueblos hablen con voz propia, es decir, para que digan con su propia palabra y articulen sus logros sin presiones ni deformaciones impuestas. Este polílogo implicará dejar que el otro libere su palabra, y en el caso concreto de América Latina, se debe dar una crítica del colonialismo, de la herencia colonial y de su historia de dominación. Para Fornet-Betancourt (1994: 20), esta crítica del colonialismo será el desarrollo de una hermenéutica de liberación histórica para lograr la alteridad. Este primer presupuesto tiene dos implicancias: dejar de lado nuestros tradicionales ámbitos de pensar y actuar de una manera etnocéntrica, y cultivar una apertura descentrada ante el otro que nos invite a dejarnos interpelar por su alteridad.

El segundo presupuesto consiste en fundar una nueva dinámica de totalización universalizante con el otro, basada en el reconocimiento, el

respeto y la solidaridad recíprocos. Con esto se busca una transfiguración de lo propio y de lo ajeno a través de la interacción, y la creación de un espacio de convivencia. No obstante, esta opción por una convivencia no significa la pacificación de las controversias –siempre conflictivas– mediante una totalidad superior que se las apropia y armoniza. Más bien, esta convivencia debe marcar la armonía que se iría logrando por una constante interacción en el campo histórico-práctico, por lo que se apuntaría a una forma superior de armonía que puede designarse con el nombre de “solidaridad”. Por lo tanto, la solidaridad supondrá y querrá al otro desde su alteridad y exterioridad.

Como tercer presupuesto Fornet-Betancourt menciona la necesidad de pasar de un modelo mental –que opera con la categoría de totalidad y que encierra una idea fija de verdad– a un modelo que trabaje con una idea dialéctica. En otras palabras, este presupuesto reconoce que ninguna posición cultural puede entenderse como un lugar definitivo y absoluto de la verdad. Por ende, las culturas no proporcionan la verdad, sino posibilidades para buscarla.

Para superar cualquier intento de relativismo en el proceso de búsqueda de la verdad, Fornet-Betancourt plantea como cuarto presupuesto la respectividad, como una formal apertura de lo real, que indicaría así la necesidad de afirmar la interna relación del modo de realidad en el que se está con los otros modos de realidad. De esta manera, el diálogo intercultural se logrará a través de la comprensión y explicación de la respectividad de las culturas, con el fin de lograr una inter-relación y relación con el otro, y lograr una visión plural de la realidad.

Desde el planteamiento de un diálogo intercultural y filosofía intercultural, se planteará una propuesta de etnofilosofía a partir de un diálogo de saberes que recupera otras formas de racionalidad –con especial énfasis en los saberes ancestrales. Se realizará un acercamiento a una etnofilosofía desde una cosmovisión andina que permita reconocer que hay otras formas de pensar y filosofar posibles desde nuestro contexto.

Hacia una etnofilosofía desde una filosofía intercultural

Luego de haber revisado las bases para un diálogo y filosofía intercultural, se propone el planteamiento de una etnofilosofía que a partir de un diálogo de saberes –en especial, recuperando los saberes ancestrales– permita pensar en otro modo de hacer filosofía u otra filosofía posible que recupere formas del pensamiento. Mora Burgos (2003) menciona la que la etnofilosofía es “un pensamiento que en lo esencial se caracteriza por la implícitidad y por la colectividad” (p. 4). En un sentido amplio,



la etnofilosofía recoge todo tipo de filosofía que presente características étnicas, culturales y se diferencia de la filosofía de otros grupos cultural o étnicamente determinados.

La etnofilosofía tiene sus antecedentes en estudios realizados en el África. Ntumba (1979) menciona el estudio de la filosofía bantú realizado por Placide Temples en el que reconoce una filosofía bantú ya que reconoce en ella una ontología, a la concepción de “ser” la identifica con un concepto de fuerza y centra su carácter de universalidad con otros pueblos naturales (Ntumba, 1979). Esta etnofilosofía también se la denominó como filosofía de la sabiduría (Oruka, 1990).

Frente a la razón instrumental –de cuño modernizante europeo– que ha reducido la reflexión filosófica a una experiencia racional unívoca, las propuestas desde los lugares excluidos y periféricos de la modernidad proponen revalorizaciones de orden holístico y contextualizado (Echeverría, 2001). Al retomar la misma reflexión helénica, los griegos dieron al amor tres vías de comprensión: el *eros*, el *ágape* y el *filos*, todas estas concepciones llevaban, desde sus orígenes, una compromiso afectivo, un involucramiento de “todo el ser humano”.

Es necesario repensar el pensar, repensar la filosofía desde las características propias del *ethos* en que el ser humano realiza su experiencia vital. La realidad, desde la experiencia del hombre andino, no puede ser percibida únicamente desde una visión parcial, instrumental, racionalista, moderna. El sujeto andino tiene una comprensión compleja, holística, abierta al otro, a la comunidad y la *Pachamama*. Un camino de comprensión del pensamiento, en la actualidad, es el del símbolo, metalenguaje y elemento transcultural que permitirá una comprensión universal, desde el respeto de las particularidades. En la cosmovisión andina el símbolo es un vehículo que le permite una cercanía con lo sagrado. De alguna forma, es una presencia *ontofánica*.

En el mundo andino existen símbolos cuyo significado ha trascendido las épocas y, que presentan valor en el mundo actual, entre ellos tenemos algunos de orden arqueológico: el *Intiwatana* (reloj solar), *Inkapunko* (portada inka), *Qori Inti* (sol de oro), *Chakana* (cruz cuadrada) y el *Unancha* (bandera de siete colores lineales) que está en la piedra de los doce ángulos³³. Estos símbolos mencionados encontraron su espacio en el *Tawaintisuyo* en el marco de un encuentro cotidiano con la *Pachamama*.

Todos estos símbolos comparten algunos aspectos en común, los mismos que nos dan pauta de comprensión de un “nosotros” ético, histórico y cultural. Este nuevo sujeto antropológico vive la integralidad de la naturaleza con el ser humano en ella. La relación con la naturaleza no es solamente instrumental, sino también afectiva que lo lleva a ser un generador de compromiso, de responsabilidad y de cuidado de ella. A su vez, este nuevo sujeto antropológico tiene a la comunidad como sustrato fun-

damental. La naturaleza es varón y mujer, hembra y macho, generadora de vida -no concibe al individuo solo. Es comunidad y encuentro, en el marco de una totalidad con el ayllu y la *Pachamama*. Desde esta perspectiva, se pueda pensar en una *Pachasofía* o filosofía desde la Pachamama, y una *Runasofía* o filosofía del hombre andino (Manrique, 2002).

Como antecedente de una propuesta de etnofilosofía en el Ecuador desde una filosofía y diálogo intercultural, se menciona la experiencia de la Etnomatemática⁴ desde una cosmovisión andina –por ejemplo, se encuentra toda la experiencia de la Taptana (Montaluisa, 2011). Frente a una la racionalidad occidental instrumental, autocentrada e individualizadora, una racionalidad desde la cosmovisión andina fomenta la alteridad como algo esencial que se admite y se enriquece entre los sujetos, y con otras formas de sensibilidad en la comprensión del mundo, la simetría –reciprocidad que se refleja en una visión dualista de la realidad– y la complementariedad de un sujeto andino que construye en relación al ser humano una identidad colectiva. En esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en Ecuador se ha basado principalmente en la aceptación y reproducción acrítica del modelo de racionalidad occidental, sin indagar en la cosmovisión propia andina y en sus racionalidades y las formas en que éstas se mantienen presentes en la vida cotidiana de docentes y dicentes.

La Etnomatemática propone incorporar el conjunto de perspectivas que inserten la construcción de un episteme basado en la interculturalidad como modelo de acercamiento al conocimiento matemático (D'Ambrosio, 1987). No se trata de la confrontación a priori de la epistemología occidental con una epistemología ancestral o nativa, ni de encontrar dicotomías insolubles en la construcción de un episteme nuevo. La alternativa se manifiesta en la conjugación de las cosmovisiones, el intento de la no-superposición de una sobre otra.

El camino es el diálogo filosófico y etnofilosófico, la verificación de la autenticidad de los saberes emanados de la interculturalidad. Se propone aceptar que la polifonía de la diversidad de saberes encuentre sus espacios propios en la construcción de saberes matemáticos que tomen en cuenta aspectos fundamentales, como la probable legitimidad axiológica, cognoscitiva y epistemológica de los saberes ancestrales (Gutiérrez Fernández y Marquéz-Fernández, 2004).

El enfoque etnomatemático es una alternancia que ofrece posibilidades de creación y recreación de teorías aritméticas, praxis pedagógicas y didácticas que permitirá visibilizar los saberes ocultos de nuestras culturas y etnias, y que posibilitará que los conceptos matemáticos adquieran la categoría científica y humana que nos hermana en un solo ethos andino y universal.

Conclusiones

Otra filosofía es posible a través de la recuperación de saberes ancestrales y el reconocimiento de otras formas de pensamientos de la diversidad de culturales y etnias a partir de una filosofía y diálogo intercultural. Una Etnofilosofía plantea el desafío de reconocer la diversidad de racionalidades, y a su vez, propone su universalidad desde un “polilogar”. Lo simbólico, el mito, los rituales, la diversidad de lenguas y saberes, todos ellos permiten re-situar a la filosofía en un nuevo punto de partida del quehacer filosófico a partir de lo sapiencial.

Este re-descubrimiento del pensamiento humano y de otras formas de sabidurías permitirá repensar otra forma de hacer ciencia mediada por lo étnico y lo cultural. Un reconocimiento de saberes ancestrales a través del diálogo re-ubicará las nuevas formas de conocimientos a través de un re-conocimiento de otras voces o logos que han sido excluidos o no-reconocidos en los procesos de occidentalización de la humanidad.

Una Etnofilosofía invita a repensar al ser humano como un nuevo sujeto antropológico desde lo ético, lo histórico y lo cultural. El énfasis de este nuevo sujeto se encuentra en las relaciones comunitarias desde un “nosotros” (*runasofía*) y en la relación con la naturaleza (*pachasofía*). Para ello, lo simbólico se vuelve fuente inagotable de significados y sentidos para esta otra forma posible de pensar y etnofilosofar.

Finalmente todavía falta un largo camino por consolidar una Etnofilosofía en el Ecuador. No obstante, se considera que este primer intento puede aproximar a la reflexión filosófica en Ecuador y Latinoamericana a una recuperación de las diferentes sabidurías, saberes y conocimientos para una nueva comprensión del mundo y de la vida. Una Etnofilosofía puede ser un punto de partida para el desarrollo de las etnociencias en el que los saberes ancestrales invitan a pensar y plantear que hubo, hay y habrá otras formas de gestionar el conocimiento y de realizar ciencia ancestral.

Notas

- 1 Consideramos que este artículo puede ser una contribución al fomento y diálogo de saberes en la educación superior en el Ecuador. Cf. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/proyecto-nacional-de-dialogo-de-saberes/> Valoramos el proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico presentado por José Carvalho y Juliana Flores (2012).
- 2 Aquí se entiende el sentido de “polilogar” como aquel compartir el “logos” entre varios, en contraposición de “dialogar”, entendido como aquel compartir el “logos” entre dos.
- 3 Para una perspectiva desde una Pachasofía, recomendamos el siguiente enlace: <http://tawaintisuyo.blogspot.com/2009/10/nuestra-pachasofia-indianista.html>

- 4 El proyecto de Etnomatemática-Runayupay busca incorporar saberes ancestrales andinos de las prácticas matemáticas a partir de la Taptana y el sol de los Pastos para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ecuador. <http://www.etnomatematica-ecuador.runayupay.org/>

Bibliografía

- CORTINA, Adela
1995 La ética dialógica ante el problema de la violencia. *Praxis Filosófica*, 5, Universidad del Valle: Cali.
- DUSSEL, Enrique
1986 *Ética comunitaria*. Madrid: Paulinas.
- D'AMBROSIO, Ubiratan
1987 Reflections on Ethnomathematics. *International Study Group on Ethnomathematics Newsletter*, 3, 2-3.
- ECHEVERRÍA, Bolívar
2001 *Las ilusiones de la modernidad*. Quito: Tramasocial.
- ESTERMANN, Josef
2002 *Filosofía andina*. Quito: Abya-Yala.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl
1994 *Filosofía intercultural*. México: Pontificia Universidad de México.
1997 Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas. *Revista de Filosofía*. México.
1998 *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Viena : Polylog.
- MANRIQUE, Fernando
2002 *Pachasofía y runasofía andina*. Lima: CONCYTEC.
- MONTALUISA, Luis
2011 *La Taptana Montaluisa*. Quito: Abya-Yala.
- NTUMBA, Tshiamalenga
1979 Die Philosophie in der aktuellen Situation Afrikas. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 33(3), 428-443.
- ORUKA, Odera.
1990 *Sage Philosophy. Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Leiden: Brill.
- ROIG, Arturo Andrés
1981 *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCANNONE, Juan Carlos
1987 Hacia una antropología del nosotros. *CIAS*, 386, Buenos Aires.
1995 Aportes para una antropología filosófica desde América Latina. En J. C. Scannone, G. Remolina, & M. De Aquino, *Hombre y Sociedad*. Bogotá: Indo-American Press Service.
- SCANNONE, Juan Carlos & ELLACURÍA, Ignacio (comp.)
1992 *Para una filosofía desde América Latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Xaveriana.



Direcciones electrónicas

CARVALHO, José & FLÓREZ, Juliana

- 2012 Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, Bogotá: Universidad Central. Disponible en: <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/41-8-encuentro-de-saberes.pdf>

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, Doris & MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro

- 2004 Raúl Fornet-Betancourt: diálogo y filosofía intercultural. *Frónesis*, 11(3), 9-39. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-62682004000300002&script=sci_abstract

MORA BURGOS, Gerardo

- 2003 ¿Etnofilosofía o universalismo? *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, V(8). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66650812>



Fecha de recepción del documento: 11 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

PENSANDO LA EDUCACIÓN DESDE LO PLURAL: EL ‘ANIMAL EDUCANDUM, EX DIVERSITATE’ EN EL ACTO EDUCATIVO

Thinking of education from plural: the ‘animal educandum, ex diversitate’ in the education act

JONATHAN A. VIVAS H.*

jvivas_pegasus@hotmail.com

Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

Resumen

La educación intercultural se encuentra en auge y en consecuencia surgen interrogantes con respecto a la teoría y la práctica de esta propuesta educativa, de modo que no se quede solo en el discurso sino que sea una realidad. Esta educación no puede darse aisladamente sino dentro de un conjunto, semejante a un organismo, por ello se acepta que ésta sea parte de la educación inclusiva donde se pueda conformar un todo sin menosprecio a las partes, es decir, para valorar a todos los seres humanos sea por sus capacidades o discapacidades, sea por su color o su dialecto, sea por el hecho de presentar dificultades específicas del aprendizaje. Que la educación inclusiva sea una realidad es tarea de todos porque la primera forma de transmisión cultural viene de la familia, por ello desde la familia hasta la sociedad en general, deben encargarse de que la inclusividad sea un ‘hecho’.

Palabras claves

Educación intercultural, animal educandum, diversidad, inclusividad, otro, ser.

Abstract

The interest on intercultural education is on the rise, thus questions arise regarding the theory and practice of this educational approach, in order not to limit it to a mere discourse, but to think about it as a reality. This type of education, cannot be conceived, as an isolated practice, but rather should be understood within a context, similar to an organism. That's why it should be considered as an asset of inclusive education, where it can be understood as a whole in spite of its parts; this is value every human being in spite of their abilities or disabilities, color or dialect, or the fact that they feature a educative special needs. For inclusive education to be a reality is everyone's task because the first form of cultural transmission comes from family, because of that family and society must guarantee that inclusiveness becomes a fact.

Keywords

Intercultural education, animal educandum, diversity, inclusiveness, other, being.

Forma sugerida de citar: Vivas H., Jonathan A. (2015). Pensando la educación desde lo plural: el ‘animal educandum, ex diversitate’ en el acto educativo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 37-54

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Docente en el Colegio Virtual Iberoamericano.

Introducción

El interés por la elección de este tema “Pensando la educación desde lo plural: el ‘animal educandum, ex diversitate’ en el acto educativo” se da por razones inherentes a un determinado contexto, donde el autor de este artículo, se vuelve intérprete de otras culturas y al mismo tiempo es interpretado. Habiendo interactuado en otro entorno distinto al de procedencia es normal que surjan cuestionamientos sobre educación intercultural, ya que es una de las directrices bajo las cuales se ha pensado la educación en el Ecuador. Las reflexiones que se produzcan van a permitir ahondar en la reflexión sobre interculturalidad, para conocer y ser conocido.

Pensar la educación desde lo plural no es algo nuevo, puesto que muchas investigaciones se han producido a causa del interés que las demás culturas generan en la cosmovisión de otra cultura, es decir, que un hombre de una determinada cultura desea conocer a otra persona con un acervo cultural distinto, entonces debe abrirse al otro para ampliar su cosmovisión. El problema que se ha observado es que ‘la educación intercultural suele quedarse en el discurso’ y en consecuencia no hay una educación participativa donde todos sean incluidos. El objetivo es presentar pautas esenciales para una aplicación efectiva de políticas educativas de modo que se visualice, en el acto educativo, una educación intercultural como realidad, siendo inclusiva.

Hablar sobre este tema no es tan complicado si se sabe cuál es la finalidad que se busca alcanzar con este trabajo, por ello se han realizado tres planteamientos que desembocan en una conclusión elemental que definiría el camino a seguir para que haya una educación inclusiva. En el primer momento se muestran reflexiones actuales latentes y quizás, sean estudios recientes, para lo cual falte mucho por investigar; desde allí se pueden hacer conjeturas sobre lo que se concibe como interculturalidad y educación, sea por separado como en una sola concepción. En el segundo instante se habla sobre el acto educativo y políticas educativas debido a que es en el proceso en donde se verifica la aplicabilidad de las políticas educativas, además se comprueba si la educación intercultural es o no una realidad. Por último, se retoma una idea expuesta por Fullat (2002), donde se concibe al hombre como un *animal educandum* pero visto desde la educación intercultural; lo que se piensa es que el hombre busca realizarse en su entorno independientemente de la cultura que posea, por ende su máxima a alcanzar es un mayor grado de humanidad.

La importancia y actualidad de este trabajo subyace en el interés de la sociedad del siglo XXI por realizar cambios en sus estructuras sociales, transformaciones que permitan a los seres humanos llevar una vida más plena en donde haya paz y armonía, en donde hay más humanidad. Todas

las personas son importantes y en la medida en que haya apertura hacia el ‘otro’, en el encuentro y aceptación, se hará posible una verdadera educación inclusiva, para respetar y valorar al otro, para hacer de este mundo un mejor lugar para vivir, por ello se debe “aprender a vivir juntos” (Delors, 1994). Esto es lo que se desarrollará posteriormente y se sugiere estar abiertos a la reflexión.

Reflexiones actuales sobre la interculturalidad y la educación

El papel de la educación intercultural está en auge porque cada vez es mayor “la ‘pertenencia al mundo’¹ y no sólo a una localidad específica” (Morin, 2011: 50). La globalización ha colaborado de gran manera para que esto sea una realidad, ya que cuando se habla de interculturalidad se está tocando una acepción compleja y simple a la vez; se dice compleja porque apostar por una educación intercultural supone una preparación más específica para conocer ‘lo diverso’² por parte del profesorado y también por las instituciones; se sabe que es simple porque cada cultura está dispuesta a abrirse al otro, exceptuando aquellas que mantienen creencias fundamentalistas³.

En el momento en que se hace uso de la palabra interculturalidad, inmediatamente, quien la pronuncia, está ampliando el campo de comprensión de “su concepto y teoría, puesto que significa “entre culturas (*inter-cultural*), pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (Walsh, 2001: 4), se toman dos elementos implicatorios que son la igualdad y equidad, es por eso que no se pueden hacer propuestas referente a políticas educativas basándose solo en la igualdad.

“La interculturalidad como punto de llegada es un ingrediente de las culturas democráticas. Ninguna sociedad multicultural que aspire a la democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad” (Schmelkes, 2003: 27), y esa interacción que se da entre las diversas culturas es para el mutuo enriquecimiento de aquellas que entran en relación. No hay que olvidarse que el ‘otro’ no es sólo el indígena o el afrodescendiente, sino que es todo aquel que posee un acervo cultural distinto al nuestro y que engloba todo el mundo.

Si se piensa en la interculturalidad también se debe reflexionar sobre la cultura para “poner en relieve sus ambivalencias, rupturas y silencios, para enfocar sus diferentes narraciones más allá de los discursos narrativos predominantes dentro de cada cultura” (Schramm, 2007: 81),

pues se sabe que la cultura de origen guarda en sus discursos la posibilidad de que cada individuo jamás se aleje de ella, pero la cultura que posee no es su destino inexorable sino su situación histórica original, única e irrepetible; situación que lo define como aquella persona que pertenece a una ‘localidad’⁴ específica con sus propios códigos axiológicos, religiosos, sociales, políticos, etc. Ese conjunto de elementos constituyen su herencia desde la cual empieza a ‘ser’.

La relación que surge entre las distintas culturas da pie para confirmar que:

En las culturas encontramos también contradicciones sociales, políticas, económicas, religiosas, etc.; que evidencian las luchas internas que fragmentan y diferencian los universos culturales específicos y que hacen de ellos lugares, históricos social y económicamente diferenciados (Fornet-Betancourt, 1997: 4).

40



Dicha relación que se establece⁵ entre ‘extraños’ deja entrever la cultura del otro, pues en la comunicación que se da es posible intercambiar información, tal información conlleva un cúmulo de costumbres, tradiciones, creencias, ideologías, entre otros elementos, que permiten ver situaciones contradictorias que surgen en el espacio del otro, conflictos en la política, economía, creencias, etc. Más allá de observar estos problemas también permite definir la diferenciación que puede establecerse al interior de un mismo conjunto. Los individuos tienen intereses particulares como también los hay colectivamente, diferencia que, en muchas ocasiones, determina los muy conocidos conflictos de interpretaciones y tradiciones al interior de una misma matriz cultural.

“La concepción de cultura se entiende de tal manera, que nunca puede dar la medida absoluta para la vivencia humana” (Schramm, 2007: 81), por lo tanto se apela a la cultura de origen en cuanto se concibe como un punto de apoyo para que cualquiera pueda identificarse de forma individual o colectivamente. Aunque pueda haber intromisión de otros rasgos culturales en una determinada cultura, ésta no tendría muchas alteraciones si los individuos no descuidan su punto de apoyo u origen.

Desde esa disyuntiva se acepta que “el otro, en este caso el indígena o el afroamericano, deja de ser percibido como lo ‘interpretable’, porque irrumpe como ‘intérprete’; como sujeto que me ofrece una perspectiva desde la que yo me puedo interpretar y ver” (Fornet-Betancourt, 1994: 39), entonces desde esa correlación el yo-otro puede ser interpretado y viceversa. Se da un conocimiento más profundo porque salen a la luz puntos interesantes desde los cuales se puede ampliar el campo de visión de la cultura de ambos, es decir, cada uno pertenece a un espacio distinto y, aunque el acervo cultural varíe de un individuo a otro, eso sólo hace

posible un conocimiento más profundo de lo ‘otro’ acorde al interés que puedan mostrar.

Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que presumen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción⁶. Una vez un profesor se refirió a sus alumnos, en un curso de Filosofía Latinoamericana, diciendo que ninguna cultura podría estar por encima de otra, ni tampoco imponerse sobre la otra, puesto que ello significaría el ocaso de aquella por su sometimiento⁷. Si se pasa esto al plano educativo, también se puede entender algo similar, de modo que al proponer una educación o modelo educativo intercultural, eso debería hacerse con cuidado porque se estaría tomando la perspectiva de una sola cultura, cuando lo comprensible sería que intervengan todas las implicadas.

Desde el momento en que se hacen propuestas de mejoramiento de las condiciones educativas tanto prácticas como teóricas interculturalmente, en la actualidad, se debe hacer frente a las falacias abstraccionistas conceptuales, porque sin la realidad, que implica un entramado de múltiples contextos, no podría haber un lugar ni la ocasión adecuada para que se origine lo intercultural. Esto se subsume en la creencia de que una idea puede ser aplicada a toda la realidad sin antes haber sido probada, en un pequeño espacio, su funcionalidad. De ahí que se cometan errores graves en la elección de políticas y mejoramiento de la calidad educativa (Reyes, 2007).

La concepción de cultura que se tiene en la actualidad se deriva de la palabra latina ‘colere’⁸ que significa cultivar y fue expuesta en los escritos de Cicerón, quien describió este término como una cultivación del alma semejante al desarrollo del espíritu en sentido filosófico, a su vez fue comprendido en términos teleológicos como aquel ideal más alto al que debiera aspirar todo ser humano para su realización (Velkley, 2002). Desde allí se acepta, al modo de la ‘*paideia*’ griega, que la educación intercultural debe apuntar al desarrollo integral del ser humano, debido a que al educarse el hombre debe llegar a un grado más sublime de humanidad.

La misma denominación de cultura lleva implícita “la formación del hombre, su desarrollo, en lo sensorial, lo psíquico y lo intelectual” (Porrás Arévalo, 2010: 18), por lo tanto apostar por una educación intercultural merece cuidadosa preparación de modelos educativos para aprovechar las riquezas de las diversas culturas, de modo que no haya una cultura dominante sino que todas sean partícipes de un diálogo y políticas educativas, para que todas salgan favorecidas sin menoscabo.

El uso de nuevas tecnologías, así como también de paradigmas, ha llevado al personal docente a plantearse nuevas preguntas en base a la educación porque, en sí misma, siempre genera inquietudes para aque-

llos que están involucrados con la enseñanza y para la sociedad en general porque son ‘entes’ de educación. Sépase que “la educación es la forma mediante la cual la cultura deja huella en los individuos” (Osorio V., 2006: 207), de tal manera que nunca queda dicho todo sobre la educación, nuevamente aparecen problemas para los que se debe encontrar solución; por ejemplo: el uso de las nuevas tecnologías ha llevado a repensar la actividad docente dentro y fuera del aula para favorecer ampliamente el aprendizaje de los individuos y para que sepan diferenciar conocimiento de información (Caballero Quemades & Monroig Climent, 2004).

Si la educación como tal se está volviendo cada vez más compleja en la era tecnológica, en consecuencia las ramas que se desprenden de ella también atraviesan esta problemática, entonces volviendo al tema tratado:

42



La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativas. Se propone dar respuestas a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. [...] lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculado a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural (Aguado Odina, Gil Jaurena, & Mata Benito, 2005: 30).

Lo antepuesto exige salir fuera, esto significa que no hay que quedarse en el discurso sino que la práctica debe ser un hecho. Tomar en cuenta la diversidad desde lo equitativo e igualitario es un reto para que todos se involucren y no sea una mera especulación que se quede en un documento, como suele pasar con el discurso. Este reto corresponde a la sociedad en general como compromiso de cambio, de aceptación, de originalidad, de toma de conciencia, para ser, conocer y hacer.

En la acción se pueden ver reflejadas las posibilidades de aplicabilidad de las reflexiones que hasta el momento se han hecho, para ello se observará el acto educativo como lugar de encuentro, como espacio de intercambio cultural, además un espacio de surgimiento de propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Acto educativo y políticas inclusivas

Tomando de referencia lo anterior se puede comprender que en el acto educativo debe haber una comunicación, un encuentro, un verdadero diálogo sin menosprecio del otro en donde “la educación intercultural se

conceptualiza como el conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico y religioso” (Comisión de la Comunidades Europeas, 1994). La idea principal es llevar lo periférico al centro como partícipe de un todo, ya no es una parte, no se ve aislado sino que es un solo organismo.

Esta educación implica un proceso en donde la enseñanza-aprendizaje están basados en la diversidad democrática, allí se da la tolerancia y la aceptación de lo plural mediante lo cual se intenta promocionar tanto la madurez como el desarrollo de todos los estudiantes; esto dará paso a un aprendizaje que haga posible la formación integral del hombre, ya sea individual o colectivamente. La propuesta del ‘Buen Vivir’ se origina a partir de:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos, para la superación de racismos, regionalismos y fomentar la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003: 63).



En el proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencia el cumplimiento de la valoración del otro; la diversidad promueve el planteamiento de objetivos amplios donde todos sean tomados en cuenta. Dicho proceso tiene su punto de partida en las primeras instancias educacionales, es decir, que desde el hogar se debe ofrecer ese ambiente de relación, de aceptación al otro, de involucrarse con la diversidad independientemente del grupo cultural al que se pertenezca. Esto corresponde no solo a los educadores sino a toda la sociedad en general. El cambio conlleva el compromiso tanto particular y conjunto de todos los seres humanos.

El individuo, a pesar de formar parte de la sociedad, es un ser en acto y potencia, pero para desarrollar sus potencialidades debe abrirse hacia la adquisición de los conocimientos necesarios cuando actúa en su entorno como sujeto que conoce, de modo que se desenvuelva en las posibilidades para crear, corregir, ordenar sus ideas, desarrollar hábitos saludables y otras tendencias del saber. En la educación, lo intercultural “se asume como mediación necesaria, pues ya como hombres que somos no nos encontramos con hechos puros y desnudos, sino con un tipo de pensamiento, representación, imagen, mito, etc.,[...] desde los cuales se forman los individuos” (Osorio V., 2006: 208), de modo que los educan-

dos puedan enfrentarse a la vida y a las distintas manifestaciones culturales desde el respeto y la aceptación del otro.

Las políticas educativas interculturales que se desarrollen en los distintos países de Latinoamérica habrán de enfocarse en el desarrollo de todas las potencialidades del individuo ‘en y para’ la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todo el país. Estas políticas deben favorecer al desarrollo del todo y de la parte como consecuencia. Cada cultura debe mantener su identidad como cada hombre su origen, un sitio de pertenencia local y nacional. La educación intercultural vista de ese modo tiene un papel fundamental en la configuración del ser humano del mañana, pues aunque todos sean diferentes, así mismo comparten rasgos básicos que los definen como grupo.

Las sociedades actuales requieren de hombres y mujeres que sepan convivir en comunidad de manera pacífica para potenciar las diferencias, impulsando el desarrollo de vínculos a través de la aceptación del otro mediante la valoración, el interés y respeto equitativo, además de la capacidad que tienen para colocar los pensamientos, creencias, costumbres y proyecciones propias como ajenas en una balanza por igual. La unificación de un pueblo ayudará al progreso de un país porque se verán concretados los sueños de uno y de todos (Morin, 2011).

Una buena educación intercultural producto de las políticas educativas tiene que constar no solo del aprendizaje de muchas asignaturas, sino también, de un aprendizaje el cual estimule la conciencia de los individuos para reconocer la identidad que se tiene como ciudadanos y las relaciones sociales que existen *ex diversitate*, cuya práctica debiera iniciar desde la educación general básica. Para que esta empresa se lleve a cabo tendrá que darse “un cambio en la concepción sobre la educación que lleve a una definición de la misma desde perspectivas formativas y de desarrollo personal” (Porras Arévalo, 2010: 35), lo que corresponde al estudio del entorno para poder diseñar Proyectos Educativos Incluyentes, además de estrategias pedagógicas que promueven el conocimiento mutuo en el aula mediante la aceptación del otro a partir del encuentro y afianzación de las relaciones interpersonales.

La educación en sí misma plantea retos que competen a la reflexión tanto de los doctos en el tema como de quienes son meros espectadores o receptores pasivos de información, es decir, hay quienes conocen sobre la problemática y otros quienes se informan. Los primeros son agentes activos que buscan soluciones y los segundos son observadores que permanecen sin hacer nada. Si en la educación como tal pasa esto, cuanto más atención requiere la educación intercultural para que haya un compromiso real, esto a causa de que hoy se necesitan ciudadanos conscientes

de su contexto, cultura y que estén capacitados interculturalmente para hacer frente a los desafíos varios que plantea la diversidad (Morin, 2011).

Las políticas debieran procurar la consecución de cambios, tomando en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que:

No se hace educación sin un proyecto de sociedad, sin un proyecto político que piense en el futuro. Las fuerzas sociales han de colocar el eje del debate sobre la educación no solamente en los contenidos, sino en la concepción de un proyecto político, de una sociedad que busca su propio camino (Reyes, 2007: 14).

Un proyecto de sociedad involucra el todo y, por ende, la diversidad no escapa a ella; ahí es donde se puede ver al otro como semejante, como coexistente, como igual, etc. El acto educativo no puede estar fuera del foco de las políticas educativas, debido a que lo segundo responde a la educación dentro de un proyecto social. El hombre está en un continuo proceso de educación y más aún si se encuentra en un espacio compartido por otros con una cultura distinta; en aprendizaje continuo aparece el deseo del encuentro para conocer.

Octavi Fullat (1993), hace un amplio análisis sobre la visión que se tiene del hombre educando, y la cual, se debe tener presente al momento de proponer políticas que direccionen un determinado modelo educativo. Desde la interculturalidad se pretende un mismo enfoque, donde el hombre es visto como un animal que se educa y a diferencia de los animales, su capacidad racional le permite sobresalir para 'ser' más humano mediante la educación que va adquiriendo en el proceso o acto educativo, tal como se presenta en el apartado siguiente.



'Animal educandum' visto desde la educación intercultural

El hombre es el único *animal educandum* (Fullat, 2002: 7) y en consecuencia debe alcanzar el máximo estatuto de lo humano. Desde esta perspectiva el acto educador responde a un ideal que implica proporcionar informaciones, despertar actitudes y facilitar la adquisición de habilidades y destrezas para la vida (Fullat, 2002). El ideal de todo ser humano es alcanzar el mayor grado de perfeccionamiento mediante la educación para transformar el mundo porque su manera de verlo habrá de cambiar por ser un ente de educación.

Llevando lo antedicho al plano de la educación intercultural, inmediatamente se cae en cuenta de que este modelo educativo lleva impregnado el cambio o transformación de la sociedad en su conjunto, de modo que sea afectado el todo sin que se den alteraciones graves, es decir,

sin que haya un cambio beligerante en las culturas. Lo ideal sería tener un punto de apoyo o cultura de origen, de manera que no se pierdan las raíces de cada individuo y que tampoco las niegue, antes bien, pueda hacer uso de los conocimientos adquiridos para fortalecer lo que posee como elementos que competen a su configuración cultural (Fornet-Betancourt, 1994).

En las palabras de Fullat citado por Barrio (2004):

El proceso educacional no es un lujo; es algo constitutivo de la esencia del hombre. O hay traspaso de cultura: educación, o el hombre desaparece por falta de recursos –devorado, por ejemplo, por las restantes bestias o eliminado por los microbios– o el hombre se pierde porque se queda en simple animal –caso de los niños lobos o simios–. Tanto entendido como individuo que como especie, el ser humano consiste en educación, en proceso culturalizador. Se le puede definir como *ens educandum*, como el ente que tiene que ser constantemente educado para existir (Barrio, 2004: 104).

46



Si el hecho educativo es un proceso culturalizador, entonces hay que fijar los medios correctos para ocasionar un aprendizaje que sea realmente inter-culturalizador, sin despreciar los modelos que ofrecen las nuevas disciplinas científicas, por ello se acepta el *modelo constructivista*. Todo hombre, indistintamente de su cultura, es un ser educando, pues para vivir y expresarse culturalmente respetando y valorando la cultura del otro, “necesita enriquecerse constantemente a base del fortalecimiento de sus relaciones y lazos con su entorno, con su realidad; como resultado necesita querer y saber más” (Barrio, 2004: 38).

La toma de conciencia avizora la ‘identidad’, es decir, que el individuo se afirma en su espacio cultural, puesto que se conoce y reconoce a sí mismo, además de que se vincula con la realidad de los demás sujetos que se encuentran a su alrededor quienes “constituyen y se constituyen en las distintas culturas” (Rodríguez & Gallardo, 2013: 4). Esta identidad hace que el hombre se sitúe con respecto al ‘otro’, “sin perder su singularidad distintiva lo cual le da posibilidades para crear y recrear un determinado sistema específico de significados” (Rodríguez & Gallardo, 2013: 4).

El hombre busca formarse, busca hallar sentido a su existencia, requiere de medios para lograr trascender por encima de los demás seres a modo de realización personal; al encontrarse inmerso en un medio social tiene que generar relaciones porque no se encuentra solo y en estas relaciones aparece el ‘otro’ como aquel que es diferente por poseer un bagaje cultural distinto al ‘yo’. Ambos son capaces de hacerse cargo del mundo a través de la visión particular que tienen de él, y las cosas les aparecen en actualidad y potencialidad, de modo que surge un mundo de posibili-

des para ambos en las que desemboca el ‘ser’ como lo expresó Heidegger (2003).

“No son las causas las que pueden proporcionar sentido a la educación autónoma, sino los símbolos en cuanto que interpretables” (Fullat, 1993: 126), luego se concibe un intercambio de símbolos al interactuar con otras culturas porque el hombre se pone frente al otro para reconocerse como intérprete e interpretado y viceversa. La educación intercultural favorece la interpretación de la realidad del otro, no de manera subjetiva sino objetivamente para poder ‘ser’ sin quitar al ‘otro’ su valor de ‘ser’ existente. La cultura del yo-tú conlleva elementos que pone al descubierto símbolos interpretables como en lo religioso, en sus costumbres, en sus creencias e ideologías, etc., que permiten comprender que una educación ofertada para ambos tendrá que abarcar un todo cultural.

Puede notarse una valoración importante de la relación entre culturas porque “educandum es el animal que tiene que ser educado, como obligación; tiene que ser educado, y si no se educa, no llega a ser humano” (Fullat, 2002: 272), tal situación, en la educación intercultural, solo puede darse mediante la integración del otro con todo su acervo cultural y al valorar su cultura, también se va a incluir en los contenidos de enseñanza, conocimientos que le permitan ‘ser’ tanto en su cultura de origen como también en aquella en la que está inmerso y le es ajena. No tendría dos culturas sino una cosmovisión más amplia de la realidad.

El *telos* de la educación intercultural está en la realidad, es decir, que el reconocimiento del otro es un fin mediante el cual hay una valoración de las demás culturas como un conjunto integrante único y a la vez múltiple. La teleología hace posible reconocer que el hombre a través de la educación intercultural va a trascender espacios marcados por racismos, regionalismos, nacionalismos, etnicismos, entre otros; entonces al salir de sí mismo va al encuentro del otro, y desde allí ambos pueden cumplir con su cometido de realización en tanto que alcanzan un nivel más elevado de humanidad. No hay que pensar que quien posee otra cultura es un animal, antes bien, eso es un error y sólo se puede reconocer que todo ser humano es animal racional (ente de educación), por lo tanto ambos tienen las mismas posibilidades de ‘ser más humanos’ como una manera de ‘ser-en-el-mundo’ (Heidegger, 2003) y para tomar conciencia de su realidad como existentes únicos e irrepetibles; de allí que se puedan hallar soluciones a situaciones problemáticas que le competen a todo hombre en su contexto determinado (culturalmente hablando).

Ante esta cuestión es imprescindible poner a discusión la diversidad cultural que existe en América Latina, por lo tanto, desde allí se puede observar los modos-de-ser de diferentes hombres con su “enriquecimiento cultural, ideológico, que repercute en la construcción de su identidad y

la noción de ciudadanía que se conforma en los países Latinoamericanos” (Rodríguez & Gallardo, 2013: 2).

Diversidad cultural y educación

La educación intercultural es algo que se debe tratar con criterio, ¿por qué?; porque este tipo de educación conlleva un estatuto epistemológico propio que, lejos de difuminarse, se está volviendo más fuerte y visible; a diferencia de propuestas actuales sobre educación inclusiva, ha ido ganando territorio debido a que se ha abierto paso desde lo rural hacia lo urbano:

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender (López & Küper, 1999: 19).

Todo esto implicaba un proceso de castellanización, donde, de alguna manera, se tenía que obligar a todos a formar parte del sistema Estado-nacional. Esto hacía que el sistema educativo contribuyera a la uniformización lingüístico-cultural, incluso, yendo por encima o irrespetando las instituciones, manifestaciones, creencias y lengua de estas culturas o pueblos originarios de América Latina.

“La consideración de la diversidad cultural y lingüística en el salón de clases ha sido motivo de rechazo y de conflicto con las posturas homogeneizadoras, las cuales identifican a lo diverso como un obstáculo para la educación” (López & Küper, 1999: 36), por lo tanto es necesario aceptar que la Educación Intercultural Bilingüe ha hecho posible un cambio en la visión del proceso de uniformización lingüístico-cultural, de modo que ahora se acepte, valore y respete al ‘otro’ y que desde el ‘otro’ se pueda elaborar un modelo educativo que responda a su contexto; además, hay que entender al otro sin subyugarlo.

Previo a la profundización de esta temática, es necesario hacer una diferenciación entre los términos que respaldan y engloban en la actualidad, a las diferentes culturas, por lo que se debe especificar para no equivocarse: Multiculturalismo “es la convivencia de diversas culturas” (Real Academia Española, 2014); pluriculturalismo “aplica a los territorios en los que conviven diferentes tradiciones culturales” (Real Academia Española, 2014); interculturalidad “conciene a la relación entre culturas” (Real Academia Española, 2014). Tanto en el multiculturalismo como en el pluriculturalismo no implica necesariamente que haya diálogo, igual-

dad y equidad entre las culturas, aunque se vean obligadas a convivir en un mismo territorio y por ello surgen asimetrías; en cambio, la interculturalidad sí se basa en la premisa del mismo goce de derechos porque acepta al otro en el diálogo, equidad, igualdad y valoración del otro tal cual es, por ende:

La interculturalidad se refiere [...] a la relación entre las culturas. [...] La interculturalidad supone que entre los grupos culturales existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. [...] no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. [...] La educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural. [...] Asimetrías hay muchas. [...] pero como educadores nos corresponde combatir las asimetrías propiamente educativas, que también existen (Schmelkes, 2013: 6-7).

Estas asimetrías que se traducen en desigualdades e impiden alcanzar el objetivo de una educación de calidad. Desde la perspectiva de Schmelkes (2013), hay un primer obstáculo que se observa en donde las poblaciones indígenas son las que menor acceso tienen a la escuela; el segundo obstáculo es la valoración, donde se acepta beneficiar a un grupo mayoritario considerado superior, en vez de a los demás. La primera dificultad se resuelve al ofrecer una educación de “calidad para todas las culturas en todos los niveles educativos. Calidad significa ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente” (Schmelkes, 2013: 6-7). La segunda dificultad se soluciona si se trabaja conjuntamente “con las demás culturas persiguiendo y obteniendo, el orgullo de la propia identidad, por lo que esta educación intercultural debe ser para toda la población” (2013: 6-7).

La diversidad cultural es la base de la educación intercultural y ésta, a su vez, ya tiene conformado su estatuto epistemológico porque lleva mucho tiempo forjando un camino propio con lineamientos, objetivos, teorías, conceptos, entre otros., que le permiten seguir construyendo un propio campo específico de acción, que no se aplica a la población donde habitan pueblos indígenas sino que trata de ir a un nivel más alto, es decir, a toda la población a nivel nacional. Pasar de lo local a lo global.

El planteamiento de una educación incluyente no es una propuesta errada, pues no se pretende quitar lo que ya se posee, es decir, que a la Educación Intercultural no se le puede exigir que abandone su estatuto epistemológico, antes bien, se hará uso de sus aportes a la educación tanto para fortalecer su campo de acción como para favorecer a “la educación especial y educación compensatoria” (Echeita, 2007: 81). Lo que se quiere hacer es atender a toda la población de modo que ninguna de sus par-

tes quede descuidada, más o menos como el funcionamiento de un gran organismo, “porque ahí donde hay mayor diversidad cultural, también hay mayor diversidad biológica para todos los seres humanos del planeta” (Schmelkes, 2013: 4).

En la conclusión se tomarán en cuenta algunas directrices de lo expuesto para llegar a un acuerdo sobre las razones del por qué se busca integrar la educación intercultural, a pesar de poseer un propio estatuto epistemológico, bajo una educación incluyente y que, como ya se dijo, es con la finalidad de involucrar a toda la población como responsable y comprometida hacia el logro de una mejor educación que conlleve calidez y calidad para una convivencia pacífica entre todos los seres, de manera que se pueda preservar la humanidad y los demás seres en el planeta.



A manera de conclusión: una educación incluyente

Como se ha tratado anteriormente, la propuesta de la educación intercultural es para la aceptación del 'otro' con todo su acervo cultural, entonces desde allí se procederá a elaborar políticas educativas, contenidos didácticos, objetivos educativos e incluso habrá una mejor convivencia en el ámbito escolar, de manera que se cumplan con los pilares propuestos por la UNESCO para la educación (Delors, 1994).

La inclusividad no es resultado de la educación intercultural, sino de la metamorfosis que ha tenido el concepto integración en el ámbito educativo. Se sabe que al integrar uno toma partes para completar un todo, pero esta noción es muy pobre en comparación con la inclusión, esta segunda se refiere a la colocación de una cosa dentro de otra, de modo que se encuentre implícita. La educación incluyente es más abarcativa porque lleva implícitos no solo las diferencias culturales sino también al 'otro' considerando factores que lo configuran como los biológicos, psicológicos, sociales, religiosos, culturales, etc.; por lo tanto:

La educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no solo oportunos y adecuados, sino imprescindibles (Leiva Olivencia, 2011: 13).

Esta idea apunta a comprobar uno de los pilares esenciales de la educación, expuesto por Delors (1994), en el cual se expone la idea básica de *aprender a vivir juntos* y eso es posible mediante de la vivencia y

convivencia de la diferencia cultural y social, ya que ese sería el resultado que podría originarse desde el enriquecimiento educativo en las primeras instancias de conocimiento, tal cual se lo ha defendido con anterioridad, donde la familia es el lugar primario donde se empiezan a recibir los rasgos culturales que llevan a las personas a ser parte de un determinado grupo cultural.

La educación es abarcadora porque busca que la sociedad elimine sus barreras, se libere de prejuicios que dificultan el aprendizaje, la socialización y la verdadera participación de las personas. Se incluye a todos incluso si tienen discapacidades, de manera que se garantice el acceso a oportunidades vitales que se reflejan en la construcción de una sociedad más sólida porque se aceptan a las personas con sus propias características, tal como son, sus capacidades, sus posibilidades y limitaciones como parte imprescindible del entramado social. Todos son importantes, todos merecen su lugar en el mundo y “corresponde a todos que la inclusión, vista desde la educación intercultural, sea un hecho y no quede en el mero discurso” (Maraculla & Saiz, 2009: 52).

La puesta en marcha de la educación incluyente conlleva la necesidad de realizar una mirada hacia atrás para darse cuenta de los distintos grupos en situación de exclusión que han sido ocultados. Hoy hay que darles voz y respetarlos mediante una valoración íntegra de su realidad como co-existentes. “Es importante tomar en consideración la historia de distintos grupos, y no solo la de las personas con discapacidad, más bien incluir [...] (educación especial, educación compensatoria, educación intercultural)” (Echeita, 2007: 81), luego al ver que todos tienen cosas en común, es decir, el deseo de participación, entonces es posible construir modelos educativos que favorezcan a la totalidad.

Para que esta propuesta sea aplicable debe estar dirigida a toda la población, caso contrario se darán divisiones, donde nuevamente aparecen segregaciones entre las culturas y no habría lineamientos específicos por los cuales dirigirse. Una educación incluyente tiene que ser para toda la población, de lo contrario no se podrá hablar de este tipo de instrucción (Schmelkes, 2003: 28). Habría contradicciones y sería un absurdo abogar por ello. Si se habla de una relación entre las distintas culturas, aceptación del ‘otro’, inclusión de personas con discapacidad, atención compensatoria, etc., desde una posición ética distinta, la apuesta por una educación incluyente debe y tiene que ser para todos.

“Pensar que sólo la escuela educa a los niños y niñas es un acto de ‘inocencia’ e ignorancia. Al pensar en educación estamos trabajando no sólo la escuela y el colegio sino la sociedad” (Reyes, 2007: 17), tanto desde las instancias particulares hacia las más generales porque la educación responde a escenarios amplios que se circunscriben en el plano social,

por ende las políticas educativas y modelos educativos tienen que estar orientados hacia la transformación, puesto que no sirve de nada una educación que no ocasione cambios a nivel local como global.

Notas

- 1 Aunque una persona o individuo puede tener su origen en un determinado pueblo, no por ello deja de ser un ser que existe y convive con otros en el mundo, aparte se sabe que en la actualidad tiene más apertura para relacionarse con otros símiles.
- 2 Se usa 'diverso' para comprender la heterogeneidad de la humanidad, ya que en cada nación, cada pequeño rincón, en cada pedazo de suelo en el mundo, hay hombres y mujeres con diferente lengua, color de piel, costumbres, religión, etc., que, a pesar de pertenecer a su localidad, en su mayoría, también están a la par con la globalización.
- 3 Estos fundamentalismos están ocasionando graves estragos a algunas naciones y a todo el mundo porque toca la sensibilidad humana. Se espera que tarde o temprano puedan finalizar diversos conflictos producto de ciertas creencias fundamentalistas.
- 4 Entiéndase este término desde la perspectiva global de pertenecer a un sitio como lugar de origen o espacio donde un individuo nace, se forma y se desenvuelve durante la mayor parte de su existencia.
- 5 Desde una perspectiva actual, lo extraño es visto como lo otro, lo de fuera, aquello que no se encuentra configurado en un mismo conjunto.
- 6 Ver sobre esto los aportes de Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, especialmente sus obras conjuntas: *Rhétorique et philosophie*, París 1952 y *Traité de l'argumentación. La nouvelle rhétorique*, París 1958.
- 7 Curso recibido en la Universidad Politécnica Salesiana, dictado por la Dra. Floralba Aguilar Gordón, y quien dejó abierta las puertas para reflexiones más profundas.
- 8 Ver definición en Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura#Etimolog.C3.ADA>
- 9 El Buen Vivir es un principio constitucional (Ecuador) basado en el Sumak Kawsay, que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. El derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, ya que permite el desarrollo de las potencialidades humanas, y como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas.



Bibliografía

- AGUADO ODINA, Teresa, GIL JAURENA, Inés, & MATA BENITO, Patricia
2005 *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- AGUADO, Teresa
2003 *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- BARRIO, José María
2004 *Elementos de Antropología Pedagógica* (Tercera ed.). Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- CABALLERO QUEMADES, Francisco, & MONROIG CLIMENT, Vincent
2004 *Información y conocimiento en la era de Internet*. Valencia: Marfil S.A.
- COMISIÓN DE LA COMUNIDADES EUROPEAS
1994 *La política social europea, un paso adelante para la Unión*. Inglaterra: COM.

- DELORS, Jacques
 1994 Los cuatro pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.
- ECHEITA, Gerardo
 2007 *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl
 1994 *Hacia una Filosofía Intercultural Latinoamericana*. San José: DEI.
 1997 *Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität*. Frankfurt: Philosophie Inkulturation.
- FULLAT, Octavi
 1993 Educación, muerte sentido. *Enrahonar*, XX, 125-130.
 2002 Antropología Filosófica de la Educación. *Separata de: Teoría de la Educación*, XIV, 267-299.
- HEIDEGGER, Martin
 2003 *Ser y tiempo*. Madrid: Celesa.
- LEIVA OLIVENCIA, Juan José
 2011 *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y Propuestas Pedagógicas*. Alicante: Club Universitario.
- LÓPEZ, Luis Enrique, & KÜPER, Wolfgang
 1999 La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana*, 17-85.
- MARACULLA, Isabel, & SAIZ, Margarita
 2009 *Buenas prácticas de escuela inclusiva-La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ, de IRIE, S.L.
- MORIN, Edgar
 2011 *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.
- OSORIO V., Amado E.
 2006 *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Caldas: Universidad de Caldas.
- PORRAS ARÉVALO, Julia
 2010 *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
 2014 *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: UNIGRAF SL.
- REYES, Darwin
 2007 Las políticas educativas en la reflexión filosófica, *Sophia*, 3, 11-32.
- RODRÍGUEZ, Beatriz, & GALLARDO, Ana Laura
 2013 La respuesta educativa a la diversidad cultural. *Diplomado en inclusión educativa. Escuelas inclusivas: Enseñar y aprender en la diversidad*, 1- 31.
- SCHMELKES, Sylvia
 2003 Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, XXIII, 26-34.
 2013 Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, XL, 1-12.
- SCHRAMM, Christina
 2007 La filosofía intercultural latinoamericana de Raúl Fornet-Betancourt: Una discusión de sus elementos principales. *Revista de Filosofía Universitaria*, XLV(114), 77-84. Enero-Abril.
- VELKLEY, Richard
 2002 *Being after Rousseau: Philosophy and Culture in Question*. Chicago: The University of Chicago Press.

WALSH, Catherine

2001 *Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educacion

Fecha de recepción del documento: 16 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015



FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD: HACIA UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Philosophy of education and multiculturalism: Towards a research strategy

RODRIGO REINOSO AVECILLAS*

rrreinoso81@yahoo.es

Instituto Tecnológico Superior de la Policía Nacional/Quito-Ecuador

Resumen

¿Cuáles son las articulaciones entre los procesos educativos y los procesos culturales que posibiliten comprender la educación del ser humano? Esta problemática busca ser respondida de forma exploratoria relacionando la educación y la cultura desde una perspectiva interdisciplinaria. Este camino investigativo parte de un análisis de los contenidos que se le imponen a la educación tanto como “actividad humana” y como “institución”. Seguidamente se complejiza la mirada sobre el ser humano en la búsqueda de no reducir al sujeto educativo a las parcelas de las disciplinas científicas, sino ensayar caminos en la búsqueda de una educación integral. Entre los caminos que resultan del proceso interdisciplinario es la ruta de la interculturalidad no tanto como meta sino como proceso que permite relacionar a los sujetos en pie de igualdad.

Palabras claves

Filosofía de la educación, educación, cultura, interculturalidad, interdisciplinariedad,

Abstract

What are the links between the educational and cultural processes that enable understanding the education of human beings? This issue seeks to be answered in an exploratory linking education and culture from an interdisciplinary perspective. This investigative way of an analysis of the contents that are imposed on education as much as “human activity” and “institution”. Then look on the human being in search of not reducing the education plots subject to scientific disciplines, but testing ground in the search for a comprehensive education becomes more complex. Among the roads that are the interdisciplinary process is the path of multiculturalism not so much as a goal but as a process that relates to subjects equally.

Keywords

Philosophy of education, education, culture, intercultural, interdisciplinary.

Forma sugerida de citar: Reinoso, Rodrigo (2015). Filosofía de la Educación e interculturalidad: Hacia una estrategia de investigación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1) pp. 55-72

* Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología por FLACSO-Ecuador. Master en Gestión Pública por el IAEN. Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Investigador y consultor en políticas educativas en Ecuador.

Introducción

¿Cuáles son los puntos de encuentro entre la “educación” y la “cultura” que permitan formular una propuesta educativa integral? Dicho de otro modo, ¿cuáles son las articulaciones entre los procesos educativos y los procesos culturales que posibiliten comprender la educación del ser humano?

Esta problemática está atravesada interdisciplinariamente por los aportes dados desde la filosofía, la sociología y la antropología, pero se ve enfrentada a dos condiciones de posibilidad, por un lado, justificar la importancia de esta interrelación y buscar una estrategia de investigación lo suficientemente sólida que aporte a la reflexión académica. Estas dos interrogantes serán respondidas de forma exploratoria a lo largo del artículo.

Este artículo, se construye luego de algunos años de haber cursado los estudios de filosofía, y por invitación expresa regresó a las reflexiones filosóficas sobre la educación. Para este estudio se recupera dos investigaciones desarrolladas anteriormente. Un primer trabajo, que de forma embrionaria ensayó una definición de los elementos que integran la visión integral de una propuesta educativa (Reinoso, 2005). Y un segundo estudio que de forma nuclear trabajó la incidencia los misioneros salesianos en la configuración de las políticas educativas y culturales de la sociedad shuar en el siglo XX (Reinoso, 2010: 1).

Este artículo no únicamente recobra los aportes de estas investigaciones sino las inserta en un escenario interdisciplinario más amplio, con el objetivo macro de aportar a la estructuración de un campo de estudio sobre la filosofía de la educación en Ecuador.

Los resultados de esta investigación se presentan en tres acápites. En un primer momento se busca determinar algunas pautas conceptuales que orienten futuras investigaciones de las relaciones entre filosofía, cultura y educación. En un segundo apartado se analiza desde la reflexión filosófica los elementos que configuran “lo integral” del sujeto de la educación. Finalmente, en tercer momento, se ensayan a la luz de la producción histórica los caminos de la interculturalidad, para que a modo de conclusiones se bosqueje una línea de investigación.

Oscilaciones entre las líneas investigativas de la educación, filosofía y cultura

Teniendo como eje de la reflexión a la “educación” y considerando que sobre ella recaen las responsabilidades de la formación del ser humano dentro de una sociedad y debido al uso y abuso del concepto por diversas

áreas sociales, políticas, entre otras. Es necesario realizar algunas precisiones sobre los elementos de la definición que en este trabajo se sostendrá.

Una primera noción de la educación hace referencia a un “proceso institucional histórico que ha configurado un sistema de estándares de calidad, observables y cuantificables y jerarquizados alrededor de la educación” (Chacón, 2012: 182), perspectiva conocida como “educación escolarizada o institucionalizada”¹.

Una segunda concepción, define a la educación como una actividad humana “que fija los requisitos que deben cumplir algunas actividades para poder ser calificadas como educativas” (Acedo, 2008: 125)². En esta línea, Peters (1979) define que la educación “en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando el deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida” (Peters, 1979: 374 citado por Acedo, 2008: 135).

Desde este punto, la diferencia de un ser humano educado de uno que no lo está, no es tanto su *saber que* o *saber cómo*, sino su *saber ver*, que implica el ver el mundo diferentemente a como lo ven. Dicho en otras palabras, ser educado “no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto” (Peters, 1979: 380 citado por Acedo, 2008: 135).

En síntesis, la educación incluye tanto un sistema histórico institucionalizado y por otro lado, actividades humanas categorizadas como educativas, que incluye procesos y contenidos, que le confieren un carácter ético al momento en que el maestro hace que el educando viva con una nueva visión (Acedo, 2008: 135).

La primera noción de la “educación” como un sistema histórico institucionalizado fue abordada desde las Ciencias Sociales en la búsqueda de explicar entre otros temas la reproducción de la marginalidad educativa (Saviani, 1984: 7).

En este campo Saviani identificó dos grupos de teorías. Un primer grupo desde el funcionalismo estructural que consideró a la educación como la responsable de generar procesos de igualdad social, pero, olvidó la incidencia de los determinantes sociales en la escuela y en la educación de los miembros (Saviani, 1984: 8).

Un segundo grupo de enfoques teóricos críticos arguyen que la educación no es autónoma, sino un instrumento que reproduce a través de ciertos mecanismos sutiles las condiciones de marginalidad social, empero este acercamiento opaca la importancia de los procesos educativos en la formación social de los educandos (Saviani, 1984: 7).

Estos dos grupos de teorías, requieren una perspectiva integral de análisis, que abriría un campo de investigación que preste atención tanto

a los procesos pedagógicos y educativos como a las condiciones para garantizar los derechos a la educación de la población.

La otra acepción de la “educación como una actividad humana” es abordada por la filosofía, que ha perdido su incidencia, por el auge de las ciencias en la reflexión educativa o porque su reflexión se ha quedado anclada a posturas normativas de carácter *a priori*.

Históricamente se configuraron ciertos supuestos *a priori* sobre el ser humano y sobre el ser educado. Estos supuestos se originaron en perspectivas religiosas o metafísicas que definieron la naturaleza de los niños, que en ocasiones se asumió que la naturaleza del hombre era “esencialmente pecaminosa y que habría de contar con esa condición para tratar a los niños” (Moore, 1995: 34).

Por otro lado, Rousseau expresó categóricamente “que todo está bien al salir de las manos del autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre” (Rousseau, 2000: 8). Dicho en otras palabras, los niños nacían esencialmente buenos sino es la sociedad la que corrompe la bondad de los infantiles (Rousseau, 2002). Estos dos supuestos no podríamos impregnarles falsedad, puesto que la figura angelical de un niño no serviría como demostración de la naturaleza pecaminosa del ser humano, ni tampoco el vicio en los niños sería una demostración de que la sociedad los corrompe. Porque son posturas que no surgen de la observación, de la experiencia de como son los niños.

Un segundo supuesto se fundamenta en la aseveración de Locke en su “Ensayo sobre el entendimiento humano” que señala categóricamente que en los niños no existen en el entendimiento ciertos principios innatos (Locke, 1994: 47). A pesar del consenso universal por considerar la existencia de principios innatos, Locke sustenta que:

Esos principios no están impresos en el alma naturalmente, porque los desconocen los niños, los idiotas, etc. Porque, primero, es evidente que todos los niños no tienen la más mínima aprehensión o pensamiento de aquellas proposiciones, y tal carencia basta para destruir aquel asentimiento universal, que por fuerza tiene que ser el concomitante necesario de toda verdad innata. Además, me parece caso contradictorio decir que hay verdades impresas en el alma que ella no percibe y no entiende, ya que estar impresas significa que, precisamente, determinadas verdades son percibidas, porque imprimir algo en la mente sin que la mente lo perciba me parece poco inteligible. Si, por supuesto, los niños y los idiotas tienen alma, quiere decir que tienen mentes con dichas impresiones, y será inevitable que las perciban y que necesariamente conozcan y asientan aquellas verdades; pero como eso no sucede, es evidente que no existen tales impresiones (Locke, 1994: 50).

Esta argumentación de Locke sustenta que los niños –sujetos educativos– no tiene impresiones innatas o ideas primeras. Sino que las ideas en la estructura del pensamiento de Locke son “cualquier *cosa* que la mente percibe dentro de sí o que es *el objeto inmediato* de la percepción” (Locke, 1994: 186) y que la mente esta provista de un gran número de ideas simples comunicadas por los sentidos según las descubren en las cosas externas (1994: 435).

En síntesis, esta perspectiva clásica de la filosofía sustenta con razón que no existen ideas innatas, pero anula la capacidad creadora del entendimiento en su incidencia sobre las ideas y que estas están reducidas a la determinación de los sentidos.

Otro supuesto fue planteado por Froebel, que describe que en cada niño se ejemplifica un patrón divino de desarrollo que debe realizarse durante la vida y debe lograrse mediante la educación (Froebel, 2003 [1826]: 4).

Considero que estos supuestos son formulados antes de la experiencia y resultado de un análisis influenciado por posturas filosóficas y religiosas. Sin embargo, estos supuestos son *a priori*, e imposibilitados de confirmación o refutación empírica y surgen de una metafísica alejada de la experiencia. Sin embargo, la fuerza conceptual de estos supuestos todavía sigue definiendo el contenido de la educación. En este sentido, requerimos una reflexión sobre la educación desde la experiencia de como son los niños y como es la sociedad en que se insertan.

Un camino surge de una reflexión seminal en la búsqueda de la fundamentación ontológica de la educación, con la finalidad de configurar una propuesta educativa que comprenda al ser humano como unidad de ser. A partir de ésta unidad se construye la experiencia individual y colectiva, pasa a un conocimiento intelectivo-comprensivo y por fin la unidad de la práctica (Sanmartín, 2006: 47). Esta perspectiva teórica, permite recuperar la importancia de la experiencia no solo individual sino colectiva, sumergirle en procesos analíticos que brinde oportunidades para el quehacer educativo, pero que requiere ser profundizada y ampliada con metodologías.

En síntesis, la observación del contexto educativo, del sujeto a educarse y la reflexión sobre estos elementos abren perspectivas fundamentales en la construcción de sujetos con una nueva forma de ver el mundo. Esta nueva forma de ver el mundo no resulta de un ser humano determinado por su parte volitiva, cognoscitiva o técnica sino por su integridad. A continuación, se discuten algunos elementos para una comprensión integral del ser humano como fundamento del proceso educativo.

Elementos para una comprensión integral del ser humano

La cuestión educativa por definición se refiere al hombre, ya que, lo humano y lo educacional constituye significados-significantes mutuamente referidos (Fullat, 1997: 7). En la actualidad contemplando la constelación de ciencias con su abundante información sobre el hombre, en lugar de dar unidad a la concepción del ser humano, lo ha disgregado y su consecuencia en el campo educativo es la implementación de procesos educativos que se abandonan en la pura facticidad o con fines mercantilistas. Estos saberes deben ser sometidos a un proceso de análisis y de reflexión filosófica que articule y brinde una nueva interpretación de los datos.

Una aproximación al conocimiento del ser humano y sobre los supuestos sobre la naturaleza del ser humano educado, será fundamental para dilucidar la actividad educativa (García, 1996: 49).

En las perspectivas educativas existen supuestos que admiten una finalidad de la educación y unos principios estructurados y estructurantes tanto de los procesos educativos como de la concepción del ser humano como educado. De la somera revisión científica se pueden identificar algunas formas de ver y conceptualizar al ser humano.

Una primera aproximación considera al *hombre como organismo psico-biológico*. Esta postura es desarrollada por las ciencias físicas y biológicas tratando de explicar el origen y el funcionamiento del ser humano, cuyo método se mantiene dentro del campo de la observación y la experimentación. El hombre desde la perspectiva biológica es un organismo psico-biológico, resultado de un proceso evolutivo y de la relación con los otros seres de la naturaleza (Fullat, 1997: 35).

Esta ilustración evolucionista y mecanicista del ser humano encuentra sustento en las ilustraciones del materialismo físico, que reduce lo psíquico, lo biológico y lo químico a elementos de lo físico. Por ejemplo, los sentimientos no son más que efectos de los estímulos físicos del hombre, donde las leyes básicas que rigen al universo son exclusivamente físicas (Gastaldi, 1990: 56-57).

Esta explicación científica tiene su fundamento en la materia como la matriz última de toda la realidad y en particular de toda expresión humana científica, artística, religiosa y cultural (Gastaldi, 1990: 141). En consecuencia, esta mirada determina y reduce al ser humano y sus actividades a meros apéndices físicos que se intercambian y se pierden en la gran constelación de cuerpos físicos.

Sin embargo, se debe rescatar la dimensión concreta, existencial y corporal del ser humano en la superación del dualismo. El ser humano es un ser corpóreo que se expresa en actividades psico-orgánicas en todos los actos que realiza. Ya que, no es solo el alma que piensa o el cuerpo

que siente, el hombre es el que piensa, quiere, ama, siente, obra y trabaja (Gastaldi, 1990: 71).

En efecto, las acciones humanas no están determinadas por el esquematismo cognoscitivo, ni por la incidencia del poder de los objetos, sino por la existencia corpórea del existente privilegiado (el ser humano). Esta visión lleva a replantear que el cuerpo no es un objeto del ser humano, ni este se reduce a él, sino es un “ser encarnado que se aparecerse como cuerpo, como este cuerpo, sin poder identificarse con él, sin poder tampoco distinguirse de él” (Marcel, 1959: 30). Esta perspectiva obliga que la existencia de mi cuerpo y de las cosas esté vinculada con la existencia del ser humano a través de un cordón umbilical que los liga. Pero, al cortarse esta relación se desplegará un proceso de cosificación del mundo y del ser humano.

Otra imagen que define al ser humano *es la perspectiva social*, esta perspectiva tiene sus orígenes en los escritos de Aristóteles, que expresa:

El Estado procede siempre de la naturaleza, lo mismo que las primeras asociaciones, cuyo fin último es aquél; porque la naturaleza de una cosa es precisamente su fin, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento, se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo, o de una familia. Puede añadirse, que este destino y este fin de los seres es para los mismos el primero de los bienes, y bastarse a sí mismo es a la vez un fin y una felicidad. De donde se concluye evidentemente que el Estado es un hecho natural, que el hombre es un ser naturalmente sociable, y que el que vive fuera de la sociedad por organización y no por efecto del azar, es ciertamente, o un ser degradado, o un ser superior a la especie humana (Aristóteles, 1951: 7).

El ser humano en su naturaleza es sociable y su fin es ser sociable, en el sentido que está orientado a la relación con otros hombres en la formación de asociaciones como espacios donde comparte sueños e ideales y donde se realizan sus vidas. En este devenir social ¿el hombre es un ser individual orientado en primer lugar hacia el mundo o bien es antes que nada un ser en comunión con otras personas? (Gastaldi, 1990: 86).

Una primera aproximación de que el hombre es un ser en el mundo se debe mucho al filósofo alemán Martín Heidegger, quien insistió que:

La esencia de este ente está en su “ser relativamente a”. El “que es” (*essentia*) de este ente, hasta donde puede hablarse de él, tiene que concebirse partiendo de su ser (*existentia*). El problema ontológico es justamente el de mostrar que si elegimos el término existencia para designar el ser de este ente, este término no tiene ni puede tener la significación ontológica del término tradicional *existentia*: *existentia* quiere decir ontológicamente “ser ante los ojos”, una forma de ser que por esencia no conviene

al ente del carácter del “ser ahí”. Evitamos la confusión usando siempre en lugar del término *existentia* la expresión exegetica “ser ante los ojos” y reservando el término de existencia, como determinación del ser, para el “ser ahí” (Heidegger, 2014 [1927]: 54).

La determinación del ser-ahí o conocido comúnmente como *da-sein* o el hombre, que es un ser en el mundo. La relación entre el ser-ahí y el mundo es inseparable, porque el ser-ahí es el que le da la significatividad al mundo. De ahí, se entiende que la existencia es un elemento fundante en la definición del ser humano, pero que no determina plenamente al ser-ahí. Por lo tanto, como seres humanos no somos espectadores en el mundo sino que somos actores en diálogo con él y lo transformamos llenándole de sentido, en base a los proyectos (Gastaldi, 1990: 87).

Sin embargo, existen otras aproximaciones, como el *individualismo*, que se enfoca en el yo solitario y autosuficiente, cerrado y aislado de los demás seres humanos, donde las relaciones personales son accidentales. Porque la relación con los demás parte del “yo pienso” que determina el accionar del ser humano.

El individualismo abarcó otros campos como: el político iniciado por John Locke en el culto a la propiedad privada; en lo económico con Adam Smith padre de la economía liberal; en lo pedagógico con Jean-Jacques Rousseau.

En oposición al individualismo surgió el *colectivismo*, de la misma raíz racionalista. Para Platón el hombre quedó disuelto en la idea, en Hegel en el Estado totalitario y en Marx el ser humano estuvo disuelto en la totalidad social. Es decir, el hombre fue un engranaje dentro del sistema de producción, y que como individuo no tiene una vocación diversa que el de la colectividad (Gastaldi, 1990: 89).

Estas perspectivas filosóficas originan las posiciones políticas tanto del liberalismo que centra su punto de vista en el individuo, como del socialismo que disuelve al hombre en la sociedad.

Como una perspectiva novedosa, que valora en primera instancia la relación interpersonal sobre la relación del hombre con el mundo fue el *personalismo*. Para esta corriente:

La persona no se realiza más que en comunidad: esto no quiere decir que la manera de hacerse sea perdiéndose en el “mundo del sé”. No hay vida comunitaria más que en una comunidad de personas. El problema mismo de la persona no has llevado al problema de la comunidad, y nos ha conducido a preguntarnos qué forma de comunidad integra a la persona y que formas la rechazan. La búsqueda de un estatuto en el que se conjugue la persona y la comunidad: estas son dos líneas fuerza de nuestra reconstrucción personalista (Mounier, 1967: 36-37).

En esta perspectiva lo fundamental de la relación es la persona y la comunidad, entendida esta última como la persona de personas, ya que el hombre es un ser para el encuentro y solo se comprende la historia cuando este se encuentra con otro hombre y crean con él una relación interpersonal (Gastaldi, 1990: 90).

En este campo, como arguye Mounier lo que más contribuye a la realización del hombre es la comunidad, ya que somos seres de interioridad pero de interioridades abiertas, destinadas a la comunión interpersonal, donde la alteridad es una parte constitutiva del ser humano y este fundamento no se encuentra ni en la parte racional, ni en la naturaleza biológica, sino en el hecho de ser interpelado como persona por otro ser humano a través de la comunicación (Gastaldi, 1990: 95).

Otra imagen del hombre que surge desde el campo filosófico es como *ruah*³. Esta visión parte de la valoración de los conocimientos de las ciencias biológicas y sociológicas que brindan acercamientos importantes, pero requieren de un esfuerzo adicional por entender la totalidad del ser humano. Esta imagen es mucho más problemática que las anteriores, donde fácilmente se pueden relacionar estos esfuerzos a corrientes teológicas.

Esta imagen está integrada por comprender al ser humano en su facultad intelectual que le permite comprender el interior de la cosas y generar conocimientos de las realidades. Pero muy ligado a la inteligencia está la voluntad, ya que conoce lo que se quiere y se quiere lo que se conoce, Gilbert menciona de un vínculo indisoluble: “La inteligencia determina una meta para la voluntad que pone en movimiento toda su potencia para acceder a él. Inversamente la voluntad propone a la inteligencia un fin deseable que movilizará todos sus recursos analíticos” (2000: 55).

Esta posición tiende a la verdad que es animada por la voluntad y que para ello se convierte en el bien, donde descubrimos un perfeccionamiento recíproco, es decir la voluntad perfecciona el conocimiento así como el conocimiento perfecciona la voluntad.

Entonces, la acción educativa busca desarrollar la inteligencia para captar la verdad y animar a la voluntad, ya que se puede desarrollar el razonamiento lógico, ideas conceptos y pensamientos pero imposibilitados de enganchar con la cultura y con la resignificación y transformación de la sociedad.

La inteligencia debe diferenciarse de la razón y de la mente. La razón y la mente pueden desvincularse de la realidad como sucedió con posturas racionalistas que sirvieron de semillero de propuestas nacionalistas y de diferenciación racial. Con la recuperación de la inteligencia las cosas del mundo adquieren sentido, son humanizadas y dejan de ser manipuladas.



Además, el proceso educativo requiere como expresa Sarmiento “rescatar la dignidad del hombre, valorarlo como un ser libre y responsable, capaz de su propio aprendizaje, de su propio desarrollo y comprometido con el progreso de su comunidad” (2010: 90). En otras palabras, el hombre es un ser libre y responsable, que se enfrenta a la separación continua de la libertad del campo ético y se limita a una explicación natural o psicológica, entendida como un punto de partida para el desarrollo objetos insertos en el gran mercado de la sociedad capitalista.

Entonces, hay que recuperar la médula espinal de la libertad y su vinculación con la ética en el camino de configurar un ser humano educado. Entre los criterios para esta vinculación es comprender a la persona en toda su integridad: como un ser corpóreo, racional y espiritual, en permanente relación con los demás y con el mundo, y que se va perfeccionando en la historia (Gastaldi, 1990: 175).

La libertad como engranaje de la ética exige la responsabilidad, y la educación debe llevar a educar en la responsabilidad, ya que no hay libertad sin responsabilidad y responsabilidad sin libertad y de igual forma no hay educación sin libertad y libertad sin educación. Los procesos educativos se deben enfocar en propiciar espacios para crecer en libertad para tomar decisiones en responsabilidad.

En síntesis, llegar a una definición del ser humano que determine un proceso educativo, es *contranatura* de lo que se busca en este artículo, en parte porque su definición cosifica al ser humano, y por opacar la variedad de procesos educativos que se pueden desplegar buscando un compromiso social por garantizar el derecho a la educación de todas y todos los ciudadanos.

Sin embargo, no se puede quedar en el puro agnosticismo, sino avanzar en propuestas de investigación que permita identificar y ampliar las dimensiones que se han trabajado en este artículo. Esta investigación busca desde este telón de fondo trazar puentes entre los procesos educativos y los procesos culturales, evitando relacionarlas como procesos autónomos y como relaciones mecánicas.

En el camino de la interculturalidad

¿Cómo generar procesos educativos interculturales desde una perspectiva integral del ser humano? Para responder esta problemática, como condición de posibilidad es urgente integrar la importancia de la cultura, como el nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, principalmente porque esta nueva perspectiva permite “nombrar los nuevos actores y los nuevos conflictos, las representaciones del yo y de las colectividades que

descubre la nueva mirada que hace aparecer ante nuestros ojos un paisaje nuevo” (Touraine, 2005: 13).

En los últimos cuarenta años hemos presenciado un debilitamiento de las categorías de clase –burguesía/proletariado como elemento para entender la sociedad y su reemplazo por la categoría cultura. Para trazar puentes entre los procesos educativos y los culturales, se identifica tres aproximaciones.

La primera que relaciona tanto a la cultura y a la educación como elementos autónomos y monolíticos, como “mercancías”, como productos terminados que se comercializan dentro una sociedad mercado. Dentro del mercado, la responsabilidad de la educación de los miembros de una sociedad es compromiso de los individuos y no de la sociedad, porque cada individuo debe elegir el proceso educativo que a bien tuviese según sus posibilidades adquisitivas de compra.

Este camino tiene un error por partida doble, por un lado, esencializa a la cultura y la educación como productos terminados y por otro lado, considera que los individuos como elementos autónomos que toman sus decisiones por sí mismos sin ninguna mediación y olvida que muchas elecciones depende de las reglas de juego impuestas por la sociedad de mercado.

En este campo los educadores están ocupados de insertar contenidos culturales de los pueblos y de las nacionalidades en los procesos educativos escolarizados. Estos contenidos interculturales son convertidos en conocimientos transferibles que pasaron por un momento de escritura y de “gramatización” (Uzendoski, 2009; Gnerre, 2008), imaginados muchas veces por actores como antropólogos, activistas, misioneros desde una perspectiva legítima que busca “ser la voz de los que no tienen voz”.

Los contenidos culturales producidos desde esta perspectiva y reproducidos a través de los procesos educativos terminan configurando categorías que clasifican y que permiten pensar y relacionarse con los “otros”. Un acercamiento a este proceso de imaginación de los “otros” y sus estilos de vida que se despliegan en los centros educativos y que permiten determinar la reproducción de un racismo institucionalizado (Andrés, 2008: 151). En otras palabras, la folklorización de la cultura y su inserción en el proceso educativo en lugar de generar procesos críticos termina reproduciendo involuntariamente las relaciones jerárquicas entre los ciudadanos en el Ecuador.

La segunda perspectiva, que desplegó la relación de lo educativo y lo cultural fue la estrategia política. Este camino, fortaleció la importancia de la cultura como una bandera para reivindicar los derechos de los pueblos y nacionalidades que históricamente se habían vulnerado y encontró en los espacios educativos su institucionalización. Esto no significó que los procesos educativos no fueron atendidos sino que se priori-

zaron las demandas políticas sobre las educativas y sirvieron los espacios educativos como espacios de concientización política y de fortalecimiento organizativo (Martínez Novo, 2004).

Finalmente, se puede desarrollar otro tipo de relaciones entre la educación y la cultura desde los procesos de construcción histórica y social desplegados por la academia. Es decir, no es la mera incorporación de contenidos, sino la estructuración de procesos educativos desde una lógica cultural, donde la relación en pie de igualdad entre los sujetos se convierta en la principal condición para construir espacios interculturales. Estos procesos se afectan mutuamente, por un lado, la educación incide en el proceso cultural de una sociedad y la sociedad incide en la definición del proceso educativo.

Antes de avanzar en esta línea de investigación es necesario identificar el debate alrededor de dos visiones que erróneamente se desarrollaron sobre la definición de la cultura.

Una primera visión de la cultura como un “espacio de los comunes”. Por “espacio de los comunes” se entiende al lugar independiente que utilizan los académicos ante la falta de respuestas ante ciertas problemáticas sociales. Por ejemplo, “los comportamientos de *tales* personas se deben a que su cultura es *así*”.

Este discurso encarna un problema de fondo, que identifica el conocimiento observable producido por los académicos a lo que ellos se definen como grupo cultural, dicho de otro modo, el grupo se define por los conocimientos obtenidos sobre él. El error radica en determinar al conocimiento como una copia de lo real, y se olvida el papel importante del sujeto cognoscente en el proceso de construcción del conocimiento.

Una segunda visión es la folklorización de la cultura, determinada en parte por determinar que la cultura se expresa solamente en las artesanías, en bailes, y en su idioma. Pero, se olvida que estos objetos son producidos y responden a una lógica histórica de producción. Esta visión tiene el error de convertir al pasado en el dictador del presente, es decir, la cultura ya está hecha; es necesario “volver a ser como antes”, a cómo vivían nuestros antepasados. Pero, se olvida que este volver es una estrategia política y una elección que realizan los sujetos como miembros de un pueblo o una nacionalidad.

Una vez, determinado los equívocos que categorizaron a la cultura y que transitaban en los sistemas de reproducción social presentes en una sociedad, considero que la antropología es un campo importante para comprender a la cultura en el camino de construir espacios educativos interculturales.

Al revisar el camino desarrollado por la antropología identificó tres paradigmas sobre la cultura. Esta diferenciación conceptual alrede-

dor de la cultura permite avizorar caminos para la interculturalidad en la educación.

Uno de los paradigmas concibió a la cultura como un “complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Tylor, 2007 [1871]: 64). Este paradigma construyó el estatus epistemológico de la antropología y de la práctica etnográfica de los antropólogos en siglo XX, en la búsqueda por conocer a los grupos étnicos alejados de la “civilización” y determinar en base a los principios generales las etapas de desarrollo o evolución de cada pueblo.

En esta misma escuela Franz Boas determinó que existen varias culturas, con *formas y patrones complejos* que resultan de complejas causas históricas que no se prestan a simplificación (Barfield, 2002: 139).

Posteriormente, autores como Ruth Benedict señaló en términos generales que todo grupo humano esta predeterminado por un *repertorio cultural* de carácter natural que delimita al grupo social. Este repertorio cultural se transmite a través de la socialización que configura las características psicológicas y el comportamiento de sus miembros.

Además, conceptualizó que cada cultura “descartaba elementos que eran incongruentes, modificaba otros para sus propios fines e inventaba otros que se relacionaban con sus gustos, y el resultado era una *cosmovisión única*” (Benedict, 1934: 34).

Este paradigma configuró la comprensión de la cultura como un todo complejo, como forma o patrón, o como una cosmovisión única, desde donde se explicaba las actuaciones de los individuos. Dicho de otro modo, todo grupo humano había configurado una estructura que puede estar en el lenguaje, en la cosmovisión desde donde se puede interpretar y explicar las diversas formas de convivir de cada uno de los pueblos.

Sin embargo, podemos ensayar algunas críticas a este enfoque, principalmente por la sobredimensión del papel de la cultura sobre el individuo, en otras palabras los comportamientos de los individuos estarían completamente pautados por la cultura (Almeida, 1996). Pero, los sujetos son actores que crean y recrean sus formas de entender la vida, y sus actos deben comprenderse no únicamente teniendo como referencia su repertorio cultural, sino su relación con otros grupos y con sus estrategias de supervivencia dentro de las estructuras sociales y políticas.

Una segunda aproximación de la cultura fue desarrollada por Fredrik Barth (1969), y conceptualizó a la cultura como una variable dependiente de la etnicidad. Como resultado de su investigación determinó el contenido de la etnicidad y sostuvo que esta se constituyó dentro de un proceso adaptativo e intencionado en el juego de las características socio-culturales movilizadas por los individuos en la búsqueda de beneficios de su entorno.



El grupo étnico está definido por: “un proceso de auto perpetuación biológica, por compartir valores culturales, un campo de comunicación (idioma), que permite que cada uno de los miembros se identifique a sí mismos y puedan ser identificados por otros” (Barth, 1976: 11).

Desde este enfoque, la cultura no es una característica de los grupos como portadores de ella, sino es un instrumento de adscripción resultado de los procesos de adaptación de los grupos étnicos.

Sin embargo, la propuesta de Barth coloca a la cultura en una mera instrumentalidad y utilidad coyuntural, dejando de lado la ponderación histórica y las relaciones de poder y la desigualdad interna de los miembros de un grupo étnico. Además, esta perspectiva subrayó la importancia de que metodológicamente se sobredimensione el conflicto exterior entre grupos étnicos y no se reconstruya la conflictividad interna que subyace en pueblo o nacionalidad (Almeida, 1996: 13).

Finalmente, algunos antropólogos y sociólogos contemporáneos en la busca de comprender a la cultura y la sociedad no como un elemento estático determinado, sino enfocado en el modo en cómo incide la cultura en los individuos y viceversa. Desde este enfoque se pueden identificar dos variables importantes.

Una primera perspectiva que inserta el poder como una categoría de análisis indispensable para comprender la identidad y la cultura de los pueblos y nacionalidades, con el interés de revelar las relaciones de poder al interior de los grupos y la influencia de las estructuras en la reproducción de las desigualdades sociales.

Por otro lado, emerge la propuesta del constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista que trasladó el análisis de las reproducciones sociales y simbólicas dentro de una sociedad desde *el hecho realizado* hacia *el modo en el que se realiza* como una crítica a las posturas objetivistas que ignoran la acción y el actor y a los subjetivistas por opacar la incidencia de las estructuras en las interrelaciones cotidianas de los actores.

Esta propuesta acuñada por Pierre Bourdieu, empleó el término estructuralista o estructuralismo en el sentido de que existen de estructuras en el mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos como el lenguaje o el mito. Sino, la presencia de estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar y coaccionar las prácticas y representaciones de los individuos (Bourdieu, 2000 [1987]: 127).

Y el término constructivismo porque hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que se llama *habitus* y por otra parte estructuras (Bourdieu, 2000 [1987]: 127).

Bourdieu relaciona de forma dialéctica las estructuras objetivas de la sociedad y fenómenos subjetivos presentes en los actores a través

de la práctica. Para concebir esta incidencia mutua utiliza dos conceptos centrales en su planteamiento teórico, *habitus* y *campo*, al primero se entendió como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni de dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

En efecto, el *habitus* es el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento de esas prácticas (Bourdieu, 2006 [1979]: 169), pero no determina la acción de los actores, pero que la condiciona.

Por otro lado, el *campo* es definido como una red de relaciones que son desplegados por los actores y las instituciones, esta red es una arena de batalla entre los agentes por salvaguardar o mejorar su posición dada por la acumulación de capitales sociales, culturales. En este sentido Bourdieu define el *campo* como:

El espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997: 49).

En efecto, estas dos perspectivas permiten configurar que los procesos educativos no están alejados de la concepción de la sociedad, ni tampoco de la forma cómo se considera que una persona esté educada integralmente y de los procesos culturales.

En suma, el camino de interculturalidad en el proceso educativo debe construirse sobre una definición amplia de la cultura y dentro de un campo de transformación social en la búsqueda de la igualdad y del ejercicio de los derechos por parte de todas y todos.

A modo de conclusión

A lo largo del artículo se configuraron tres campos de análisis que requieren de una profundización en futuras investigaciones.



Primero, la importancia de combinar una perspectiva filosófica y sociológica sobre la educación que posibilite no sumar sino integrar perspectivas metodológicas y teóricas que estructuren caminos para la investigación en el campo de la filosofía de la educación. Es decir, los campos de la reflexión filosófica sobre la educación no pueden estar desligados de la reflexión social sobre la institución educativa, esta fusión permitirá abrir nuevas perspectivas para entender el proceso educativo y la configuración del ser humano como su fundamento.

Un segundo elemento es trabajar por y sobre la integralidad del ser humano, significa en otras palabras una valoración del cuerpo, del proceso sensorio, del proceso analítico, pero también de las relaciones sociales, la cultura y su apertura a la ética. Considero la integralidad no únicamente como base de un proceso educativo, sino también como un horizonte que permita a que todos los seres humanos se les garanticen sus derechos a la educación y a la cultura.

Por último, el camino de la interculturalidad, se basa en una conceptualización de la cultura, porque esta comprensión cultural será el generador del proceso educativo. En efecto, para revisar las relaciones interculturales se deben comprender primero los supuestos sobre la cultura.

Notas

- 1 Por educación escolarizada en un sentido restringido “se entenderá al conjunto de servicios educativos que se imparten en las instituciones educativas, lo cual implica proporcionar un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática y requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señale”.
- 2 En esta línea, Peters (1979) define a la “Educación en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando el deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida” (Peters, 1979: 374 citado por Acedo, 2008: 135).
- 3 El significado de Ruah está anclado a la concepción bíblica y puede traducirse como espíritu “es una realidad dinámica, innovadora, creadora; es símbolo de juventud, de viveza, de renovación”.

Bibliografía

ACEDO, Luz

- 2008 Caracterización conceptual de la educación como praxis: Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters. *Tópicos: Revista de Filosofía*, 113-137.

ALMEIDA, José

- 1996 Polémica ntropológica sobre la Identidad. *Identidad y Ciudadanía: enfoques teóricos*: 7-13.

- ANDRÉS, Lydia
2008 *Imaginario en formación*. Quito: FLACSO, Abya-Yala.
- ARISTÓTELES
1951 *Política*. Instituto de Estudios Políticos.
- BARFIELD, Thomas
2002 *Diccionario de Antropología*. México: Siglo XXI editores.
- BARTH, Fredrik
1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de sus diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre
1997 *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
2000 [1987] *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
2006 [1979] *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
2007 *Sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- CHACÓN, Humberto
2012 Educación y participación social y políticas públicas en Ecuador: Entre el capitalismo cognitivo y el socialismo del siglo XXI. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 181-194). Madrid: OEI.
- FROEBEL, Friedrich
2003 [1826] *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Universal.
- FULLAT, Octavi
1997 *Antropología Filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, María
1996 *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Navarra: Ed. Eunsu.
- GASTALDI, Ítalo
1990 *El hombre un misterio*. Quito: Ed. Don Bosco.
- GILBERT, Paúl
2000 *La simplicidad del principio: prolegómenos a la metafísica*. México: Universidad Iberoamericana.
- GNERRE, Maurizio
2008 Misioneros frente al desafío de la alteridad: palabras, discursos, eventos comunicativos, coreografías y espacios. En *Nombre de Dios: la empresa misionera frente a la alteridad*. Quito: Abya-Yala.
- HEIDEGGER, Martin
2014 [1927] *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOCKE, John
1994 *Ensayo sobre el entendimiento humano* Tomo I. México: Ediciones Gernika.
- MARCEL, Gabriel
1959 *Filosofía concreta*. Madrid: Paidós.
- MARTÍNEZ NOVO, Carmen
2004 Los misioneros salesianos y el movimiento Indígena de Cotopaxi: 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268.
- MOORE, Terry
1995 *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOUNIER, Emmanuel
1967 *El compromiso de la acción*. Madrid: Editorial ZYX S.A.
- REINOSO, Rodrigo
2005 *Crítica a los procesos de aprendizaje imperantes en la Unidad Educativa a Distancia Dr. Camilo Gallegos Domínguez* (Tesis de Licenciatura). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.



- 2010 *Conflicto educativo entre misioneros salesianos y Shuar en la provincia de Morona Santiago* (Tesis de Maestría). Quito: FLACSO.
- ROUSSEAU, Jean- Jacques
- 2000 *Emilio*. España: Elaleph.
- 2002 El Hombre nace bueno. En *El arte de educar: la educación en la voz de grandes pensadores* (pp. 95-104). México: Alamah.
- SANMARTÍN, Rómulo
- 2006 Fundamento metafísico de la educación. *Sophia*, 46 -79. Universidad Politécnica Salesiana.
- SARMIENTO, Luis
- 2010 *Presupuestos pedagógicos de Acción Cultural Popular Subyacentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia 1947-1986*. (Tesis Doctoral). Tunja.
- SAVIANI, Dermeval
- 1984 Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 7-24.
- TOURAINE, Alain
- 2005 *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- TYLOR, Edward
- 2007 [1871] Cultura primitiva. En *Antropología lecturas*, 64-78. Barcelona: Mc Graw Hill.
- UZENDOSKI, Michael
- 2009 La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: FLACSO.

Fecha de recepción del documento: 27 marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

DO CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UMA ESCOLA
QUE DISCUTE: EDUCAÇÃO SEXUAL

EL CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UNA ESCUELA
QUE DISCUTE: EDUCACIÓN SEXUAL

The multicultural school context
for discussing: sex education

*JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR**

psi.josecavalcante@gmail.com

Universidade Estadual do Amazonas-UEA/ Brasil

*MARIANA DA SILVA HATTA***

marianahatta@gmail.com

Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Brasil

*SANDRA ELAINE SIQUEIRA CORRÊA****

sandra@domboscomanaus.edu.br.edu.br

Faculdade Salesiana Dom Bosco-Manaus/ Brasil

*SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS*****

suelymascarenhas1@yahoo.com.br

Universidade Federal do Amazonas/Brasil

Forma sugerida de citar: Cavalcante Lacerda Junior, José, da Silva Hatta, Mariana, Siqueira Corrêa, Sandra Elaine, & do Nascimento Mascarenhas, Suely Aparecida (2015). Do contexto multicultural para uma escola que discute: educação sexual. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 9 (1), pp. 73-87

* Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – PPGECC da Universidade Estadual do Amazonas-UEA.

** Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

*** Mestra em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica do Colégio Dom Bosco. Docente da Faculdade Salesiana Dom Bosco-Manaus.

****Doutora em Diagnóstico e Avaliação Educativa-Psicopedagogia. Professora na Universidade Federal do Amazonas-Campus do Vale do Rio Madeira-Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA-Humaitá.

Resumo

Cresce no Brasil a percepção sobre a importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação, bem como garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. Nesse contexto, a temática da educação sexual é percebida como uma discussão necessária diante do contexto intercultural instalado. Nesse sentido, a escola pode ser considerada como um espaço para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Dessa forma, este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre a educação sexual na escola. Para tanto, em seu embasamento teórico, a pesquisa ancorou-se em autores como Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). No seu percurso metodológico, baseou-se numa pesquisa bibliográfica, que envolveu leituras referentes ao contexto cultural contemporâneo e à educação sexual na escola. Assim, os resultados sinalizam a necessidade de se promoverem ações que forneçam aos profissionais da educação diretrizes e orientações pedagógicas para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, em que é convocada a contribuir no enfrentamento ao combate a preconceitos e discriminação, para que não haja impedimento da participação na esfera social e para que a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades sejam minimizados e não proliferados.

Palavras-chave

Multiculturalidade, educação sexual, escola.

Resumen

Brasil crece en conciencia sobre la importancia de la educación como un instrumento necesario para hacer frente a situaciones de prejuicio y discriminación, y asegurar oportunidades efectivas para la participación de todos los diferentes espacios sociales. En este contexto, el tema de la educación sexual se percibe como una discusión necesaria sobre contexto intercultural instalado. En este sentido, la escuela se puede considerar como un espacio para contribuir a la construcción de una conciencia crítica y el desarrollo de prácticas guiadas por el respeto a la diversidad y los derechos humanos. Por lo tanto, este artículo presenta algunas reflexiones sobre la educación sexual en la escuela. En su base teórica, la investigación está anclada en autores como Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). En su enfoque metodológico, basado en una búsqueda en la literatura, que involucró a las lecturas para el contexto cultural contemporáneo y la educación sexual en la escuela. Los resultados indican la necesidad de promover acciones que proporcionan las directrices profesionales de la educación y orientaciones pedagógicas para consolidar una cultura de respeto a la diversidad de orientación sexual e identidad de género, como se le llama a contribuir para hacer frente a los prejuicios de lucha y la discriminación, por lo que no hay ningún impedimento para la participación en la esfera social y la reproducción de la lógica perversa de la opresión y aumentar las desigualdades se reducen al mínimo y no proliferaron.

Palabras clave

Multiculturalidad, educación sexual, escuela.

Abstract

Brazil grows in awareness of the importance of education as a necessary step to deal with situations of prejudice and discrimination, and ensure effective participation of all the different social spaces opportunities instrument. In this context, the issue of sexual education is perceived as a necessary discussion on installed intercultural context. In this sense, the school can be seen as a space to contribute to building a critical awareness and development guided by respect for diversity

and human rights practices. Therefore, this article presents some thoughts on sex education in school. In its theoretical basis, research is anchored in authors like Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). In his methodological approach, based on a literature search, which involved the readings for the contemporary cultural context and sex education in school. The results indicate the need to promote actions that provide professional guidelines of education and teaching guidelines to consolidate a culture of respect for diversity of sexual orientation and gender identity, as it is called to contribute to address the prejudices of struggle and discrimination, so that there is no impediment to participation in the social sphere and the reproduction of the perverse logic of oppression and increasing inequalities are minimized and not proliferating.

Keywords

Multiculturalism, sex education, school.

Introdução

Este artigo embasa-se em reflexões acerca das produções científicas brotadas sobre o contexto intercultural e a Educação Sexual no Brasil que, ao longo dos anos, vem apresentando propostas para se trabalhar a sexualidade na escola e combater o preconceito e a discriminação. Neste sentido, pesquisas científicas sobre gênero e sexualidade (como os estudos culturais e de gênero de Stuart Hall (1997) que tece informações que revelam que ao politizar o privado, o feminismo abria à contestação política “arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalhoméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc.” (p. 49), de igual forma, apresentava como uma questão política e social o tema da formação e produção dos sujeitos, politizando “a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)”); já as pesquisas de Joan Scott (1995) esquematizaram uma nova forma de se pensar gênero, a partir de uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo; os estudos de Judith Butler (2001), uma das autoras mais badaladas da atualidade, inspiradora da vertente queer, se debruça em uma crítica ao feminismo, balançando uma série de categorias a princípio tão sólidas, tais como mulher e identidade), acabaram por potencializar reflexões nos estudos brasileiros sobre gênero e sexualidade, como os de Guacira Louro (1999; 2004), Miriam Grossi (1998) entre outros. Nesta conjuntura, políticas públicas começaram a ser criadas para atender as demandas no tratamento de gênero e sexualidade na escola, como, por exemplo, a criação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Orientação Sexual” (2000) e o “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à discriminação contra GLTB e de Promoção de Cidadania Homossexual” (2004) realizados pelo Ministério da Educação.



Segundo Louro (2012) a proposta do trabalho educativo com a diversidade sexual na escola é possibilitar que a sexualidade seja reconhecida e entendida como uma construção social, histórica e cultural, para que assim possa ser discutida na esfera escolar de maneira a privilegiar uma diversidade cultural, social, de religião e orientação sexual.

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (Junqueira, 2009).

Entendemos, dessa maneira, que o espaço da escola é um espaço de reflexão acerca de suas próprias práticas, de maneira a valorizar os sujeitos, reconhecendo a diversidade e potencializando seu desenvolvimento de forma ética e saudável, contribuindo com discussões e práticas em todos os níveis das relações humanas, inclusive a sexualidade.

Nesse sentido, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para reflexões voltadas às articulações políticas e construções de pedagogias consolidadas aos direitos humanos em uma perspectiva intransigentemente emancipatória.

Assim, o presente artigo visa apresentar reflexões sobre a Educação sexual e a diversidade cultural que envolve a esfera escolar, discutindo a importância de trabalhar questões ligadas à sexualidade na escola. Dessa forma, o referido texto está organizado em três tópicos, a saber: 1) Contextualizando a Interculturalidade, que visa apresentar os meandros que atravessam a contemporaneidade; 2) A Relevância da Educação Sexual, objetivando destacar a importância da temática hodiernamente; 3) A escola como espaço de discussão, que almeja tecer algumas reflexões sobre a diversidade cultural e sexual.

Contextualizando nossa multiculturalidade

As estruturas contemporâneas são atravessadas por mobilizações conjunturais, causando antagonismos entre as realidades locais e as diretrizes internacionais. Ao passo que o local e o global aparentam estarem distantes, suas configurações aproximam tais dimensões em contextos diversos. Dentro dessa relação, as configurações identitárias se embaralham e se multiplicam, na esteira das articulações velozes e desterritorializadas. O contexto cultural, hodierno, configura-se assim numa complexidade, na qual o entrave do localizado próximo a toda hora conecta-se com o globalizado (Ianni, 2004).

A globalização envolve, dessa maneira, inúmeras facetas que compõem o seu cenário enquanto processo, isto é, como algo que está em constante interrelação e carrega consigo o aspecto da complexidade. Dessa maneira, o aspecto cultural, nosso objeto de análise nesse momento, é compreendido dentro desse contexto, na qual as discussões acerca da globalização consideram tal conjuntura atravessada por múltiplos cenários, por uma pluralidade de aspectos que se entrelaçam, criando uma teia complexa, dinâmica que circulam influência, ideias e modos diferentes.

A cultura constitui-se como elemento fundamental em nossos aspectos sociais e pessoais e denota como espaço da diversidade, uma vez que cada cultura cria e influencia, de forma plural, outras expressões culturais indicando uma diversidade cultural, que nos permite falar de culturas, no plural, que se organizam e se diferenciam de outras culturas.

Nesse bojo cultural hodierno temos a ideia de multiculturalismo que visa reconhecer o contato com a diferença não visando oprimi-la, mas tecer um intercâmbio ou uma interdependência. Pelo reconhecimento do outro, chegamos a um conhecimento solidário. Todavia, conforme Santos (2009), a construção de um conhecimento multicultural apresenta dois problemas: o silêncio e a diferença. O primeiro é fruto da forte presença das Ciências modernas nas colônias, a qual “calou” o saber existente nesta região, tornando-os impotentes e consolidando os valores das potentes sociedades dominantes. Nisto consiste uma dificuldade, conforme Santos (2009: 30): “como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de saber foram objecto de destruição?”.

Santos (2003) destaca que é importante discernir que não é qualquer tipo de multiculturalismo, que o mesmo aponta em nosso cenário cultural. O multiculturalismo apresentado por ele é emancipatório, uma vez que se caracteriza pela emergência de lutas contra as formas de discriminação e afirmação de proposições que assegurem as diferenças, sejam elas de gênero, de etnia, de orientação sexual, etária etc.

Desse modo, inferimos que as circunstâncias da cultura contemporânea podem buscar um diálogo participativo e propositivo a partir da diversidade que constitui o nosso contexto, e, no caso desse estudo, de forma específica com as crianças, podendo vislumbrar a diversidade de saberes, reconfigurando identidades e conhecimentos que pululam o nosso cotidiano, criando interfaces para a valorização do outro, tanto em sua emancipação quanto autonomia.

É nesse sentido que Santos (2003: 11) ao se referir aos modos de se pensar a globalização, destaca que é importante “[...] pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconheci-



dos, se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressivo.” Isso significa dizer que outras possibilidades podem tornar-se possíveis, abrindo-se a modos e maneiras de diferentes de conceber e produzir cultura, transfigurada numa realidade polifônica em que a diversidade caracteriza e harmoniza as diferenças.

Assentando a reflexão acerca da dinâmica cultural numa compreensão multicultural podemos indicar que tanto nossas concepções quanto nossas práticas não podem se constituir em padronizações que enrijeçam e estigmatizem os grupos sociais e a diversidade instalada em nossa cultura. O reconhecimento de que nosso atual contexto cultural passa por significativas transformações, entre elas a que se refere à maneira de compreensão da Cultura e sua interface com as Ciências, estimulando novos olhares e a emergência de outras configurações e processos que atravessem tais concepções, bem como o desenvolvimento de outros fazeres.

Destarte, o próximo ponto a encampar nossa trajetória reflexiva busca interligar o que foi contextualizado até agora com a temática da escola, propondo uma compreensão da mesma como um espaço de discussão.

Escola como espaço de discussão

A escola é um espaço público. É o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. Porém, isso nem sempre acontece, como corrobora Peres (2009):

A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito da diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias (Peres, 2009: 249).

No entanto, ainda notamos, que a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Logo, segundo Peres (2009), reifica-se modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço onde podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências, seja ela de ordem racista, sexista e homofóbica.

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (Peres, 2009: 245).

Na tentativa de tratar adequadamente os problemas da inclusão escolar em sua interface com a diversidade sexual, militantes do movimento pela diversidade sexual repetem estratégias já utilizadas por outros movimentos sociais, como a de exigirem da escola que ela trate de tal ou qual tema, sem demonstrarem sensibilidade para com as questões próprias do espaço escolar. Muitas vezes, essa ação desastrada dos movimentos sociais compromete a abordagem dos temas que eles desejam tratar no interior da escola (Seffner, 2009).

A escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras. Mas o desafio vai além da aceitação, o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens desses alunos, pois escola é lugar de aprendizagens, esta é a tarefa da escola e principalmente do professor, o profissional que lá está para organizar e avaliar as aprendizagens (Seffner, 2009: 128).

A escola pública brasileira foi e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania. O percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão.

Uma tarefa fundamental da escola pública brasileira neste momento é constituir-se como um local que efetivamente possa fazer diferença na

vida dos alunos provenientes de situações que acarretavam não- acesso a ela. E para que isso aconteça com estes alunos, que têm demandas tão diversas, a escola precisa se organizar-se para conhecer o que são estas diferentes realidades das quais provêm os alunos, e que antes estavam ausentes do espaço escolar (Seffner, 2009: 129).

Assim, o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da –e o respeito pela– diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível.

80



A relevância da educação sexual hoje

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola livres de preconceito e discriminação, é necessário, segundo Junqueira (2009), identificar e enfrentar as dificuldades que se tem tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. Neste sentido, o desafio consiste em refletir sobre as dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais e históricas que acabam por produzir incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos, bem como produzindo obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas.

Esta perspectiva reflete que não podemos perder de vista que as intervenções centradas em boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam também contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual batemos. Em outras palavras, Junqueira (2009: 14) corrobora que:

com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação.

Consolida-se assim uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções e valores sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (Louro, 2012). Logo, o campo da educação se

constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador que hoje transita entre essas visões com a de desestabilização de suas lógicas e compromissos.

Junqueira (2009) relata que a escola brasileira, ao longo de sua história, estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro:

“outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade, centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Junqueira, 2009: 14).

Com esta perspectiva, Guacira Louro (2004) relata que os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004: 27).

Neste sentido, para Junqueira (2009) a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos a milhões de jovens e adultos LGBT:

Muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009: 15).

No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O programa evidencia a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (Brasil, 2004).

Entre os princípios do “Programa Brasil Sem Homofobia” vale destacar:



A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias (Brasil, 2004: 11).

Desde o início da década de 1980, assistimos, no Brasil, a um fortalecimento da luta pelos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais (GLTB).

Regina Facchini (2005: 1) relata que:

O movimento homossexual tem seu surgimento no Brasil associado à fundação do Grupo Somos, em São Paulo, no ano de 1978, e é entendido como o conjunto das associações e entidades mais ou menos institucionalizadas, constituídas com o objetivo de defender e garantir direitos relacionados à livre orientação sexual e/ou reunir, com finalidades não-exclusivamente, mas necessariamente políticas, indivíduos que se reconheçam a partir de qualquer uma das identidades sexuais tomadas como sujeito desse movimento.

A proliferação de siglas e a segmentação de categorias com a finalidade de nomear o sujeito político do movimento foram, no ano de 1999, alvos de tratamento irônico na mídia, que acusava entidades que, então, passavam a utilizar a sigla GLBT, de criarem uma “sopa de letrinhas” (Facchini, 2005).

A visibilidade que o movimento homossexual vem alcançando, tanto do ponto de vista da presença na mídia e em eventos de rua quanto com relação à proposição de projetos de lei em vários âmbitos do legislativo, nos permite verificar a grandiosidade dos estudos sobre os movimentos sociais tomando por foco o movimento homossexual.

Facchini (2005), entende que o que se convencionou chamar de “movimento homossexual” é um recorte em uma rede de relações sociais, no qual estão presentes indivíduos e organizações da “sociedade civil”, diferenciáveis pelo fato de compartilharem e atuarem com vistas a um mesmo objetivo geral com a relação ao tema da homossexualidade: a emancipação ou a obtenção de cidadania plena para os homossexuais, ou outras identidades sexuais tomadas como sujeito do movimento. E porque, apesar da instabilidade dos grupos e da saída ou morte de vários de seus militantes, esse movimento se manteve e atravessou a marca de 35 anos de existência.

Peter Fry (1982), uma das referências pioneiras no Brasil em matéria de pensar a sexualidade como fenômeno cultural e histórico, trabalha com a perspectiva de que a construção social de hierarquias e desigualdades diferem de maneira significativa de uma cultura para outra, apre-

sentando em seus escritos a afirmação de que a sexualidade é limitada e controlada através de conceitos e categorias construídas historicamente.

A história que o autor delineou mostra que o desejo e o comportamento sexual no Brasil tende a mudar de sentido. Num primeiro momento são compreendidos em termos de masculinidade e feminilidade. Num segundo momento de homossexualidade e heterossexualidade. Ambos os sistemas de significações são fundamentalmente dualistas. Os primeiros se exalta os papéis de gênero que se relacionam hierarquicamente enquanto o segundo propõe que os indivíduos se relacionem igualitariamente (Fry, 1982: 109).

No século passado foi que o problema do “homossexualismo” (Fry, 1982: 100) começou a ser estudado por médicos e psiquiatras, interessados a descobrir suas causas, a fim de que juristas e sociólogos pudessem modificar as legislações e fosse possível seu tratamento em moldes científicos.

Embora apresentem a medicina como salvação dos loucos e dos invertidos sexuais, de fato ela apenas desloca a homossexualidade do campo do pecado para o controle muito mais totalizante da medicina (Fry, 1982). Com a mudança do status da homossexualidade, de pecado para doença, abre-se possibilidade de cura. Neste sentido, era mais uma problema social a ser resolvido pela medicina.

Apesar de não haver no Código Penal Brasileiro nenhuma menção da homossexualidade como crime, podemos ver que a medicina legal se achava no direito de sugerir ação-médico-correcional para os delinqüentes, além de punição do crime específico de que eram acusados. Podemos imaginar o que isso significa, se lembrarmos que a liberdade de um homem poderia estar na dependência de um parecer deste tipo nos conselhos carcerários existentes em cada estado brasileiro (Fry, 1982).

A briga com os médicos e com os militantes da pureza não se resume em questionar a existência de uma condição homossexual, mas é uma tentativa política de modificar o valor social atribuído a essa categoria.

A partir da constatação de que os papéis sexuais de “homem” e “mulher” variam de cultura para cultura e de época para época, é agora um lugar-comum observar que cada sociedade, classe e região tem a mulher e o homem que merece. Ninguém hoje em dia acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois se reconhece que os papéis sexuais são forjados socialmente (Fry e MacRae, 1983: 10-11).

Cria-se então, uma série de expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com

sua posição social. Estas expectativas, nem sempre conscientes, são impostas através de uma série de mecanismos sociais.

Guacira Louro (1999) observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p. 21).

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas.

Por meio da “pedagogia do insulto” estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (Sullivan, 1996: 15).

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (Junqueira, 2009: 17).

Dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem-se diante dos demais, sua heterossexualidade. No caso da masculinidade, muitos tentam demonstrar a virilidade por meio da violência física (Schpun, 2004), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o “outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (Leal e Boff, 1996).

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, Junqueira (2009) relata que é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”.

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos por travestis e transexuais, que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por verem-se privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abando-

nos por parte de seus familiares e amigos (Denizart, 1997; Peres, 2004; Stecz, 2003). A essas experiências costumam-se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares (Junqueira, 2009, p. 25).

Com suas bases emocionais fragilizadas decorrente dessas práticas de homofobia na escola, tais sujeitos terão que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de “sinergia de vulnerabilidades” (Parker, 2000) arrasta como uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito”.

Considerações finais

Ao refletir sobre diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura, que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual (Louro, 2004b).

É importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, discontinuidades, transgressões e subversões que a sexualidade experimenta e produz, quando se propõe a falar sobre diversidade sexual.

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual etc., é possível enlaçar ensaios de superação desse quadro. Isto ocorre, muitas vezes, por iniciativa de alguns professores ou gestores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e a inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à expressão das mesmas.

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual, travesti ou transgênero.

Desta feita, construir possibilidades para efetivação do reconhecimento da diversidade sexual na educação, implica uma visão em conjunto a um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e ao direito de todo ser humano vivenciar sua sexualidade.

Bibliografia

BRASIL

- 2000 *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. - Rio de Janeiro: DP&A.
- 2004 Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde,

BUTLER, Judith

- 2001 *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

FACCHINI, Regina

- 2005 *Sopa de letrinhas: Movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond.

FRY, Peter

- 1982 *Para Inglês Ver: Identidade e Política na Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar.

FRY, Peter, & MACRAE, Edward

- 1983 *O que é homossexualidade*. São Paulo, Editora Brasiliense.

GROSSI, Miriam Pillar

- 1998 *Feministas históricas e novas feministas no Brasil*. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis: UFSC, n. 28.

IANNI, Octávio

- 2004 *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 12. ed.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz

- 2009 *Homofobia nas escolas: um problema de todos*. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

HALL, Stuart

- 1997 *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

LEAL, Ondina Fachel, & BOFF, Adriane de Mello

- 1996 *Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional*. In: Parker, Richard G.; Barbosa, Regina M. (Org.), *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará,

LOPES LOURO, Guacira

- 1999 *Pedagogias da sexualidade*. In: (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica
- 2004a *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 7. ed.
- 2004b *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. In: Lopes, Denilson (Org.), *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa.



PARKER, Richard G.

- 2000 *Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34.

PERES, Wiliam Siqueira

- 2009 Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

SANTOS, Boaventura de Sousa

- 2002 *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2. ed.
2003 Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 5-23, Jul/Dez.
2009 *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 7. ed.

SCHPUN, Mônica Raisa (Org.)

- 2004 *Masculinidades: múltiplas perspectivas para um objeto plural*. São Paulo: Boitempo.

SCOTT, Joan Wallach

- 1995 Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 15(2), jul./dez. Porto Alegre: IE/UFRGS,

SEFFNER, Fernando

- 2009 Armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

SULLIVAN, Andrew

- 1997 *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Fecha de recepción del documento: 11 de febrero de 2015

Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

Perspectivas y desafíos
de la interculturalidad en la educación
*(Prospects and challenges
of multiculturalism in education)*

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL DESAFÍO DE LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

The intercultural education: the challenge of the unity in diversity

DORYS ORTIZ GRANJA*

dorysortiz@gmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Quito-Ecuador

Resumen

Este artículo tiene como propósito central reflexionar sobre la interculturalidad y su vinculación con la educación. El abordaje de la temática se hace en tres momentos. En primer lugar se desarrolla una comprensión general de lo que es la interculturalidad con algunas de sus características, particularmente, el tema de la identidad ya que no se puede reconocer al otro sin haberse reconocido a uno mismo. En un segundo momento, la reflexión se orienta hacia la educación intercultural en base a las directrices de la UNESCO, para finalizar señalando ciertos criterios pedagógicos para desarrollar la interculturalidad en el aula que generará competencias en esta área en los estudiantes.

Palabras claves

Interculturalidad, educación, diversidad, pedagogía, competencias.

Abstract

This article has as a central purpose reflect on interculturality and its relationship to education. The thematic approach is made in three times. First, it develops an general understanding about multiculturalism with certain characteristics, in particular, the issue of identity because that cannot be recognized to the other without being recognized yourself. In a second moment, reflection is directed towards intercultural education based on the guidelines of UNESCO, finally pointing out certain educational criteria to develop multiculturalism in the classroom that will generate competencies in the students.

Keywords

Interculturality, education, diversity, pedagogy, skills.

Forma sugerida de citar: Ortiz Granja, Dorys (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 91-110

* Docente de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Introducción

Este artículo pretende reflexionar sobre el paradigma de la interculturalidad y su vinculación con la educación. Tarea nada sencilla pues implica abordar la cuestión de la cultura propia que identifica a un individuo, a un grupo humano y a una sociedad y la relación con otras culturas diferentes que se desenvuelven en el mismo contexto.

La educación es el sector más sensible a esta temática, ya que debe potenciar el desarrollo de los individuos en el marco del reconocimiento a sus condiciones particulares y, a la vez, generar un espacio en el cual, dicho encuentro entre culturas sea posible. Si esto no sucede, no se puede afirmar que se trabaje con un enfoque intercultural.

Este tema es importante en el contexto actual, particularmente porque la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) reconoce al Ecuador como “intercultural”; es decir, que en él se desenvuelven un sinnúmero de culturas, cada una de ellas con sus modos propios de entender el mundo y vivir en él. La interculturalidad forma parte de su esencia más básica, define su identidad y su forma de manejar la diversidad presente en su territorio.

Esta declaración hace eco, a nivel regional y también internacional, de la necesidad de reconocer la pluralidad de culturas existentes en una región dada. Reconocimiento tanto más perentorio, cuanto más diverso es cada escenario en el cual el ser humano desarrolla sus actividades, debido al fenómeno de la globalización que permea todas las acciones que se realizan en diversos lugares del planeta y que, incide como agente homogeneizador.

Es así que, a nivel de América Latina, en general y, particularmente, en la región andina, aparece una nueva corriente que presta atención a la diversidad cultural, que se cristaliza en diversos instrumentos legales, tal como se ha señalado, en el caso ecuatoriano en su constitución. Se inicia, así, el reconocimiento jurídico de esta cualidad en el contexto y surge la necesidad imperiosa de desarrollar relaciones positivas entre las personas, entre distintos grupos humanos y culturales, para confrontar la discriminación y el racismo y evitar la exclusión de cualquier tipo, que impide el libre ejercicio de los derechos como seres humanos.

Este reconocimiento jurídico es una parte de todo el marco legal que plantea la necesidad de formar ciudadanos conscientes de las diferencias; lo cual es un reto para los actores de la educación: docentes y estudiantes, quienes deben tomarlas en cuenta en su diario vivir, para ser capaces de llevar a cabo un trabajo conjunto en pro del desarrollo individual y colectivo, que contribuya a la construcción de una sociedad más democrática, participativa y justa.

En consonancia con la declaración jurídica, la educación también tiene que orientarse bajo el paradigma de la interculturalidad; es decir, trabajar por la comprensión de la situación relacional entre los individuos que conforman la sociedad ecuatoriana. Este paradigma es emergente en la sociedad ecuatoriana pese a ser un crisol de culturas; implica aspectos tales como la identidad, la alteridad, etc., que recién comienzan a ser conocidos para ser comprendidos y aplicados. En este punto radica la importancia de este tema y en el cual se centra el aporte de este artículo, considerando las implicaciones relacionales del paradigma intercultural en la educación. Aporte que se lo hace a modo de reflexión y cuestionamiento a las prácticas educativas actuales que, pese al discurso, todavía adolecen de destrezas interculturales.

Para llevar a cabo esta reflexión, se definirá lo que se va entender por interculturalidad; luego, como factor crucial de este paradigma, se abordará el papel de la identidad, esencial para reconocerse a uno mismo y a los otros, tanto en las semejanzas como en las diferencias. Posteriormente, se señalarán las implicaciones de este paradigma para la educación tomando en cuenta las directrices propuestas por la UNESCO, gracias a ciertos criterios pedagógicos, que orientarán el desarrollo de la interculturalidad en el aula, lo cual facilitará que los estudiantes alcancen habilidades en esta área para su vida profesional y personal.



Definición de interculturalidad

Según Catherine Walsh (2005) como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, entendida como un intercambio en condiciones de equidad. Esta idea se escribe fácil pero se vuelve difícil en su aplicación y más aún en el aula.

Algunas entidades pretenden que promueven el intercambio mucho más cómodamente aún, sin darse cuenta de la complejidad implícita en esta idea, debido a la presencia de varias tensiones características de un nuevo paradigma, tales como:

Combinación de lo general con lo particular. La interculturalidad debe desarrollar acciones, en diversas áreas que, se espera sean similares para todos los participantes en los distintos niveles. Sin embargo, las condiciones en las que se realizan dichas acciones pueden ser diversas de un grupo a otro y también, existen condiciones particulares, derivadas de la propia situación social y cultural que pueden volver completamente difícil, cuando no ilusorio, pensar que todas las personas pueden trabajar y acceder a similares condiciones, de la misma forma.



El Ecuador es un contexto en el cual la diversidad es la norma. En el aspecto físico tiene cuatro regiones; en el aspecto social hay sectores urbanos y rurales; en el aspecto cultural, existe una multiplicidad de expresiones de variada índole: religiosas, artísticas, gastronómicas, etc., al igual que existen variaciones en el aspecto económico, político e histórico. Es necesario, entonces, considerar estas condiciones diversas (Sáez, 2006: 874, 875) como fuente de enriquecimiento, pero también de tensión y conflicto puesto que solo en la alteridad es posible reconocerse a uno mismo y a los otros en calidad de seres interculturales.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la combinación de la diferencia y diversidad con lo semejante en cada participante, puesto que las personas pueden tener similares características: tener el mismo sexo o la misma edad, sin embargo también tienen condiciones particulares, razón por la cual, la interculturalidad debe considerar estos aspectos y tratar de resolverlos de la mejor manera posible, tratando de alcanzar la equidad de oportunidades; es decir, que sean similares para todos, pero también, tomen en cuenta, la especificidad de culturas particulares.

Todos estos elementos demandan una combinación entre la conformidad a ciertos principios rectores universales con la capacidad de atender situaciones particulares, que escapan de dichas normas.

En consecuencia, un intercambio en condiciones de equidad conduce a pensar en la amplia y compleja serie de negociaciones y acuerdos que deben estar en la base de dicho intercambio y, de igual manera, en todos los valores implícitos en la idea de equidad, puesto que está vinculada al nivel de desarrollo que alcanza una persona o grupo humano, a sus condiciones sociales, económicas e incluso políticas e históricas, que pueden favorecer este intercambio equitativo o incluso propiciar unas condiciones de mayor aislamiento y perjuicio.

Debido a esto, la interculturalidad plantea un reconocimiento de la asimetría que existe en todos los niveles: social, económico, político y de poder. De igual manera, la reconoce en las condiciones particulares de grupos humanos, instituciones, culturas específicas que disminuyen la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como sujeto, con una identidad propia, con características específicas y, en tanto tales, no pueden ser simplemente “asimiladas” para alcanzar un intercambio equitativo.

Probablemente, con el intercambio, cada grupo hará una síntesis de lo que ha recibido del otro, pero ese no es el objetivo principal; la esencia de la interculturalidad se encuentra en la noción de *relación*, en la capacidad de entrar en contacto con otra persona y comprenderla a partir de su propio marco referencial. Se trata de alcanzar un *encuentro dialógico* entre dos seres en condiciones equitativas, interesados en el mutuo cono-

cimiento y asociación, logrando la reciprocidad entre sus conocimientos y saberes, entre sus sentidos y prácticas distintas.

Entendido este término en tal sentido, sus implicaciones prácticas se derivan naturalmente, señalando que (Sáez, 2006: 876):

- La interculturalidad es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos que tienen conocimientos, prácticas cotidianas, valores y tradiciones distintas, que se expresan como parte de su identidad.
- Este proceso se orienta a construir y propiciar un respeto mutuo, favorecido por el conocimiento que cada cultura tiene de la demás; este respeto se manifiesta en la tolerancia frente a prácticas diversas, aunque no en la ceguera frente a manifestaciones que afectan el mutuo entendimiento entre los pueblos y las culturas.
- La interculturalidad debe tender al desarrollo integral de todas las capacidades y habilidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, pero en el marco de respeto a las características particulares que los definen y que constituyen su identidad.



Identidad e interculturalidad

*“Los seres humanos no nacen para siempre
el día que sus madres los alumbran:
la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez,
a modelarse, a transformarse,
a interrogarse (a veces sin respuesta)
a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra
y qué deben hacer en ella”.*

Gabriel García Márquez

La interculturalidad, según lo esbozado en las páginas precedentes, plantea un intercambio equitativo entre personas, grupos humanos, sociedades diversas. Este tipo de relación solo es dable, cuando existe el reconocimiento tácito de la identidad propia y de la del otro. Razón por la cual, es importante considerar y abordar esta cuestión, para comprender de mejor forma las implicaciones de la interculturalidad en la práctica educativa.

Para llevar a cabo el proceso de intercambio implícito en la noción de interculturalidad, es necesario reconocer al otro como persona y reconocerse también a uno mismo en calidad de tal. Debido a esta noción



básica, la interculturalidad está íntimamente ligada a la cuestión de la identidad (Walsh, 2005: 8).

J. L. Rodríguez (s/f: 1) señala que Laing (1961) definió la identidad como “aquello por lo que uno siente que es “él mismo” en este lugar y este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar pasados o futuros; es aquello por lo cual se es identificado”.

La identidad es un núcleo que permanece invariante a lo largo de los años, permite reconocerse en las propias características particulares; también tiene zonas cambiantes que se modifican con el correr del tiempo, integrando aspectos significativos de las personas con las cuales, cada uno entra en relación, en un todo más o menos coherente, construido activamente en dicha interacción y en las labores que se realizan en el día a día. Se puede ver claramente, entonces, que no hay nada más intercultural que la identidad, puesto que está definida por todos los elementos que rodean a una persona y que han tenido influencia sobre ella.

Entonces, se afirma que la identidad es: “un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo” pero también constituye (Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica, 2002: 1):

Un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione. Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación.

Particularmente, la identidad es un fenómeno subjetivo, una construcción particular que cada uno hace en la interacción con otras personas y en las situaciones en las que se desenvuelve, puesto que se despliega en función de lograr un sentido de pertenencia a grupos de diversa índole, con los que se comparte ciertas características, intereses o motivaciones; aspectos que deben ser reconocidos bajo el paradigma de la interculturalidad.

Rodríguez (s/f: 20) señala que el sujeto es activo constructor de la elaboración de su propia identidad, tomando aquello que considera necesario y significativo de las experiencias ajenas y deshecha lo que no le hace falta. En este sentido:

Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al resolverse, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los cambios de identidad son una constante a lo largo de la vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos

de crisis. Por ello, la identidad se define por semejanza o diferencia en cuanto a los referentes simbólicos y ejemplares. Cada quien es semejante y diferente. Finalmente, cada quien crea su propia versión identitaria: es única o único.

Cada persona es activa constructora de su identidad y un aspecto que marca profundamente este proceso es la educación, puesto que moldea estructuras cognitivas, emocionales y axiológicas, gracias a las cuales, el ser humano se asemeja a un grupo particular. La educación contribuye a la construcción de ciertas características personales y profesionales por identificación con profesores significativos, a quienes se puede considerar referentes, pero cada estudiante hace una síntesis particular de lo que encuentra en el proceso formativo y en esta situación se vuelve único, diverso, pero en unidad con otras personas que comparten intereses y actividades similares.

Atributos de la identidad a ser considerados desde una perspectiva intercultural

La identidad, al constituir una serie de características propias de un sujeto o de un grupo determinado, posee ciertos atributos (Rodríguez, s/f: 20-22):

Es compuesta: no es algo simple y unilateral que una persona construye en el vacío relacional. Más bien todo lo contrario, la identidad está matizada por aquello que cada cultura tiene como valores, principios, actitudes, acciones, sentimientos, pensamientos. Todos estos elementos se ponen en juego en el momento en que dos personas de culturas diferentes se encuentran y entran en interacción.

La interculturalidad también favorece el reconocimiento de esta complejidad, al proponer que cada individuo es un ser compuesto por varios aspectos, asumiendo de forma tácita y explícitamente esta realidad, ya presente en nuestro contexto, pero todavía invisible en ciertos sectores.

Es una síntesis creativa y armoniosa: en ella confluyen todos los aspectos de una historia vital que cada persona manifiesta de cierta forma de acuerdo a su nivel de desarrollo, a los roles que ejecuta y las dificultades que ha tenido a lo largo de su recorrido vital.

Pero no es una síntesis alcanzada y con ello, ya fijada, es una compilación dinámica que siempre entra en acción en cada nueva actividad que se realiza, en cada nueva relación que se emprende. Así, la identidad según Lagarde (2000) (Rodríguez, s/f: 20):

Está en continua evolución. En definitiva, nuestra identidad es constante a la vez que cambiante, en el transcurso de nuestra vida. La base de la experiencia emocional de la identidad proviene de la capacidad del indi-



viduo de seguir sintiéndose el mismo a través de los cambios continuos. Un proceso de articulación permanente de lo nuevo con lo antiguo debe tener lugar, de tal manera que lo nuevo sea percibido como teniendo una relación aceptada con lo que ya existía antes. Integrando lo nuevo en lo mismo hay un cambio en la continuidad. El sentimiento de identidad permanece en tanto que el sujeto consigue dar a la alteración el sentido de continuidad.

La identidad define y marca aquello que cada persona hace y las actividades que realiza. La interculturalidad permite el reconocimiento y aceptación de estos aspectos; que además, deben ser abordados y entendidos así en un proceso educativo.

La identidad tiene aspectos diversos aunque mantiene un solo núcleo que permite reconocerse a lo largo de la vida. Esta identidad se modifica cuando se conoce otras culturas, en otros contextos y se asumen aspectos de ellas, en un continuo y permanente proceso de intercambio intercultural.

La educación debe favorecer este intercambio, puesto que en las aulas, con la presencia de tantas personas de orígenes e historias diversas, es donde se manifiesta con más claridad la pluralidad de visiones y criterios.

Es relacional: aunque cada uno realiza la síntesis particular de sus experiencias y vivencias, éstas siempre acontecen en un contexto relacional. En este sentido, la identidad conserva algo de sí misma para dar la sensación de unidad y de integridad, pero también es dialéctica:

Se modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene un efecto sobre ella. La identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros... En un constante movimiento de ida y vuelta, los otros me definen y yo me defino con relación a ellos. Estas mutuas definiciones revisten la vía de señales con mensajes verbales y no verbales, como la elección de un vestido o de un peinado (Rodríguez, s/f: 16).

Y el aspecto intercultural favorece el intercambio y la modificación de la identidad cuando se entra en contacto con otras culturas que pueden modificar ideas, patrones, pensamientos, conductas propias.

Es contextual: hace referencia a ciertos valores y aspectos de la cultura en la que cada persona se desarrolla; por lo que es importante definirla en un contexto dado: el lugar físico, pero también simbólico que se asigna a ciertas personas o grupos permiten tender puentes o cortarlos para lograr esta interacción intercultural.

Permite valorarse: cuando se definen los rasgos que conforman una identidad particular, éstos tienen ciertas connotaciones que ayudan a valorar positiva o negativamente la situación personal, social y cultural. Existen ciertas profesiones que son mejor valoradas que otras, existen condiciones físicas, emocionales, sociales, culturales que aportan más recono-

cimiento que otras... y no se pueden negar los sesgos que se derivan de estas consideraciones. La interculturalidad, precisamente, ayuda a reconocer los aspectos identitarios que son más o menos valorados pero también los sesgos asociados con determinadas condiciones, para poder superarlos.

Es adaptativa: puesto que la identidad tiene la doble condición de permanente en algo y cambiante en otros aspectos, contribuye a una continua adaptación al ambiente. Existen aspectos o experiencias que cuestionan la identidad, algunas veces, por ejemplo: cuando se entra en contacto con otras personas en otras culturas, esto va a cuestionar la forma que se tiene para organizar la propia vida y las experiencias. Lo importante es dejarse “tocar” por esta experiencia y aprender algo de ella.

Y esta es la misma esencia de la interculturalidad, la capacidad de intercambio con otras personas de culturas distintas que tienen algo que aportar a la propia y viceversa. Esto no se hace, a veces, sin dolor, puesto que el cuestionamiento puede afectar el núcleo mismo del propio ser, pero si se logra afrontar esta situación, la propia identidad se fortalece y enriquece de la experiencia.

Una mejor definición de la propia identidad favorecerá sin duda alguna, el encuentro con el otro, puesto que lo que se plantea de diferente no es amenazante para la construcción personal. El problema aparece cuando la identidad no está suficientemente definida, con lo cual, cada acción genera una reacción contraria como defensa a lo que se percibe como un intento de acaparar, dominar, cambiar, modificar la identidad, que de hecho no existe (Walsh, 2005: 7), puesto que:

La identidad propia no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes contruidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activan (Hall, 1997). Es decir, identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes procesos de identificación, muchas veces inconscientes.

La interculturalidad favorece este encuentro, permite alcanzar procesos de identificación y diferenciación individuales, grupales y sociales. Y en este transcurso, la educación juega un papel importante al permite el contacto con otras personas, similares y diferentes a la vez.

Así se puede concebir el prefijo *inter*, puesto que se trata de un espacio intermedio que no es de uno ni del otro, sino que es común a los dos y en cual es posible arribar a un encuentro o no hacerlo. Es un espacio que puede requerir de traducción pero no de interpretación, necesita de negociación pero no de imposición, puesto que si se interpreta o impone se pierde la característica de ser “entre”; que requiere equidad y horizontalidad en la relación.



En este sentido, se puede entender la interculturalidad como un puente entre seres diversos que están dispuestos a *encontrarse* y, en ese encuentro están abiertos a las posibilidades de aprender y enseñar al otro.

Se trata de un movimiento perenne en el que las fronteras se vuelven lo suficientemente tenues que permiten *alcanzar* al otro. Esta permeabilidad es la característica particular de la interculturalidad. No se trata de dominar el uno al otro, se trata de comprenderse y aceptarse de la mejor manera posible, en las diferencias y semejanzas. No se trata de valorar unas expresiones culturales en detrimento de otras, no se trata tampoco de opacar dichas expresiones para que otras brillen. Se trata de un encuentro profundamente humano entre dos mundos que, al mismo tiempo que conservan su identidad, también buscan conectarse el uno con el otro, en lo cual hay una lucha entre los contrarios de la pertenencia y la diferenciación, lo semejante y lo diferente, la cercanía y la distancia y tal como lo señala Walsh (2005: 9):

Es decir, que en los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las iniquidades sociales, étnicas, económicas y políticas de la sociedad no desaparecen. Sin embargo, es en este espacio fronterizo de relación y negociación que también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas [inter] culturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante.

La educación debe favorecer este encuentro y el aprendizaje de las estrategias relacionales básicas, para que cada persona pueda mantener su identidad y, a la vez, lograr una negociación productiva que enriquezca su ser y el de los otros, con la finalidad de alcanzar un desarrollo personal y social adecuado.

De todo lo que antecede, y siguiendo a Walsh (2005: 10, 11), se destacan algunos aspectos esenciales de la identidad y la interculturalidad:

- Las dos constituyen un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje, en condiciones de respeto, legitimidad mutua e igualdad.
- Una identidad consistente contribuye a lograr un intercambio productivo entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia y de unidad en la diferencia, alcanzando así un buen nivel de interculturalidad.
- La interculturalidad se entiende como un espacio de negociación y de traducción en el cual las desigualdades sociales, económicas y políticas; y las relaciones y los conflictos de poder de

la sociedad son reconocidos y confrontados, lo cual contribuye al enriquecimiento de la identidad de todos los involucrados.

- La consolidación de la identidad es una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad; parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad, en el marco de la interculturalidad, por lo que es una meta por alcanzar.

Como se ha revisado hasta el momento actual, la cuestión de la identidad es esencial para comprender y trabajar desde el paradigma de la interculturalidad; esta identidad se muestra y se construye en la educación, entendida como un proceso de desarrollo de las características cognitivas, afectivas y axiológicas de un ser humano, razón por la cual, también requiere que se la piense desde el paradigma de la intercultural; tema que se aborda a continuación.



La educación intercultural

Para llevar a cabo una educación plenamente intercultural, hay que remitirse a tres elementos esenciales (Sáez, 2006): la educación, la cultura y el aspecto “inter” que se refiere a la cuestión de la reciprocidad entre personas diversas.

La educación: Su misión principal (Sáez, 2006: 867) es la de favorecer que las personas amplíen y desarrollen todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desenvolverse como individuos que viven en constante interacción con otros, en cada pequeño espacio en el que realizan sus actividades; y también como ciudadanos en interacción con otras personas que vienen de culturas diversas, siendo partícipes activos y conscientes de la interdependencia entre sí mismos y los otros y entre todos con el ambiente que les rodea.

La educación intercultural es una alternativa válida para el pleno desarrollo del ser humano, en el aprecio y respeto recíproco entre culturas y estilos de vida (Sáez, 2006: 869). Tiene que fomentar el diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico entre culturas (Sáez, 2006) para lo cual es esencial conocer en primer lugar la otra cultura y relativizar la propia como “marca” de lo que “se debe” hacer.

Se concibe la educación como un proceso de construcción del conocimiento, un diálogo entre los conocimientos aportados por los docentes y las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes y, en este sentido, también es intercultural, cuando se combinan ambos. Se trata de una educación presente y futura, puesto que debe responder a las condiciones de la sociedad actual y contribuir a la construcción de ciertas

condiciones positivas de la sociedad por venir, de forma plural y compleja, caracterizada por: la movilidad, el intercambio, la permeabilidad del sistema de valores y modelos socioculturales.

Se trata de reconocer los valores y los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra sus derechos fundamentales. Se trata de una educación que (Sáez, 2006) “tiene un enfoque nuevo, innovador y coherente que acepta y potencia la diversidad cultural” promoviendo el intercambio y la tolerancia.

La cultura: desde el punto de vista etimológico, esta palabra hace referencia a “cultivar”; vocablo que conduce, metafóricamente hablando, a todo el proceso de labrar la tierra, sembrar y luego recoger los frutos en la cosecha; así se dice que se ha “cultivado la tierra” (Sáez, 2006). Extrapolando esta idea, entonces la cultura hace referencia a todo lo que ha sido sembrado, personal y socialmente, en la “propia tierra”: costumbres, tradiciones, creencias, tan arraigadas en cada persona.

Además, el vocablo designa un “conjunto de significados que dan sentido o filtran la forma de entender la realidad física, social y espiritual en la que se inserta” (Sáez, 2006: 864); es decir, que la cultura configura una suerte de “lentes” con los cuales se mira y se comprende lo que existe alrededor, desde las simples normas de convivencia básicas, como el saludo o la despedida hasta aspectos más complejos como la convivencia con los otros, con la naturaleza, la relación con Dios y muchas otras cosas más.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entiende la cultura como: “el conjunto complejo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Incluye tanto las artes y las letras así como también los sistemas de vida, los derechos del ser humano, sus valores, tradiciones y creencias” (Sáez, 2006: 864); es decir, se consideran todas las manifestaciones que muestran y dan a conocer los rasgos particulares como miembros de un grupo específico: la música, la pintura, la fotografía, son otras tantas formas, en que se manifiestan aquellos aspectos que son esenciales para todas las personas.

Sin embargo, la cultura no es algo inmutable, es algo que cambia, de forma dinámica, contextual e histórica, es fluctuante, por el mismo hecho de que se nutre de todas las experiencias y expresiones de la gran cantidad de personas que habitan en un territorio dado; en este sentido, la cultura, al igual que cada sujeto, evoluciona y se transforma.

Cada persona adquiere estos rasgos que la identifican como parte de un grupo humano a través del aprendizaje que se lleva a cabo durante el proceso de socialización: cada familia reproduce los aspectos más característicos de la sociedad en la que se desenvuelve, al mismo tiempo que genera cierto grado de diversidad cultural (Sáez, 2006: 865). Este equilibrio

entre semejanza y diferencia garantiza un buen nivel de heterogeneidad que es saludable para mantener la diversidad en el ecosistema humano.

Para alcanzar este equilibrio, se toma en cuenta a personas y grupos humanos que construyen modos de vivir particulares, como clara expresión de la creatividad humana, en un tiempo y en un espacio determinados y que se recrean a sí mismos continuamente en su diario devenir.

Reciprocidad: Para construir una verdadera educación intercultural es necesario un alto grado de concordancia entre lo que se plantea y lo que se hace para ser coherentes consigo mismos; también debe existir concordancia entre lo que cada cultura aporta y recibe, como norma básica de la interacción; sin reciprocidad se genera el caldo de cultivo esencial para fomentar las desigualdades y las injusticias sociales.

La reciprocidad implica equidad en las condiciones en las cuales las personas se desarrollan; pretende que (Walsh, 2005: 11, 12):

No se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto.

La reciprocidad también requiere tomar en consideración a todas las culturas involucradas en procesos sociales, comunitarios, políticos, económicos, para que sus ideas y saberes sean conocidos y difundidos de manera equitativa. Esto facilitaría el acceso a la información proveniente de otras culturas, el aprendizaje de sus conocimientos y también de sus diversas formas de acceder al mismo. Que no se denomine “científico” solo al conocimiento occidental, sino a todas las otras formas de construir teorías e ideas sobre el mundo, el otro y el ser humano.

Tradicionalmente, se piensa que este tipo de educación estaría limitada a las cuatro paredes de un aula escolar o universitaria. Sin embargo, es posible soñar con una educación, que se cobije bajo el paradigma de la interculturalidad, en todos los ámbitos y espacios en los que es posible que se dé un encuentro entre personas. Sin embargo, el sistema educativo ofrece las mejores condiciones para ser el promotor de una educación intercultural debido a que alcanza a gran número de personas en todos los niveles sociales y culturales.

En este contexto, se define que la educación intercultural es (Sáez, 2006: 873):

Un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal

e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

Gracias a esta definición, se comprende que el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad (Walsh, 2005: 11), ya que:

Es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país.

Entendiendo así la educación intercultural, se señalan algunas de sus características (Aguado, 2012: 38-42):

5. Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, ajenos y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente.
6. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
7. Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando, por aproximaciones sucesivas, el repertorio explicativo de los estudiantes.
8. Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
9. Plantea un énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo.
10. Se distingue la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas y se ponen en juego en el proceso educativo. Las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso especialmente en los aspectos semánticos.
11. Vínculo con una concepción interactiva de la cultura. Se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual, además de las prácticas y relaciones actuales del colonialismo interno.

12. Se atiende cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y se consideran como fenómenos interactuantes y procesuales.

Es decir, si se desea alcanzar un impacto en los estudiantes y en la sociedad, la educación intercultural debe partir de sus propias experiencias y de la situación real del contexto en el que van a llevar a cabo sus labores. Realidad que debe ser comprendida interculturalmente también, tomando en consideración la complejidad de las características de la población con la que se va a trabajar, así como los conflictos internos a un grupo y entre grupos, los desequilibrios sociales y culturales que confrontan.

La educación intercultural también tiene que desarrollar en los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan conceptualizar su propia cultura y sus relaciones con las demás, así como asumir compromisos y conciencia sobre la presencia de otras culturas y la comunicación asertiva y bidireccional con ellas, en el marco del respeto a su identidad.

La educación intercultural también debe contribuir en la construcción de la propia identidad y apreciar la de los otros, lo cual redundará, sin duda alguna, a desarrollar un sentido de pertenencia a un grupo particular.

La práctica pedagógica en el contexto educativo puede orientarse con las directrices propuestas por la UNESCO para la educación intercultural (UNESCO, 2014: 35-39) que se articulan en tres principios, a saber:

Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Considerando estas ideas, la educación intercultural contribuye al desarrollo de la persona en su propio contexto, participando activamente en las diversas acciones propuestas en su ambiente social, fomentando la aceptación de la diversidad cultural y la interacción dialogada y creativa con las demás culturas. Es así, como se pueden considerar algunos criterios pedagógicos para alcanzar una práctica de este estilo.

Criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad en el aula

Como se ha visto en los párrafos que anteceden, la idea de hacer docencia, considerando el paradigma de la interculturalidad, va en consonancia con los movimientos más contemporáneos respecto a la educación; razón por la que, es necesario tomar en cuenta tres elementos básicos (Walsh, 2005: 27) para poder aplicarla efectivamente: “a) El contexto sociocultural del centro escolar; b) La realidad sociocultural de los estudiantes y sus familias y c) El perfil de los docentes y su relación con la comunidad”.

Considerando estos aspectos, es posible darse cuenta de la diversidad de contextos y personas que participan en el proceso educativo, lo cual, vuelve aún más ineludible e importante, la necesidad de considerarlos bajo la óptica de la interculturalidad, lo que requiere de adaptaciones particulares con respecto a cada grupo humano con el cual se trabaje.

Es así que se formulan a continuación, ciertos criterios que pueden orientar una práctica educativa que contribuya a desarrollar ciertas habilidades y competencias interculturales. Estos criterios orientarán los programas curriculares, los mismos que deben ser elaborados tomándolos en cuenta, al mismo tiempo que pueden ser trabajados como contenidos en alguna materia en particular, y son (Walsh, 2005: 28-34):

El reconocimiento de lo propio y el desarrollo y cultivo de la propia autoestima: como se ha mencionado anteriormente, la interculturalidad se basa en una clara conciencia de lo que cada uno es, en una identidad segura de sí misma, que identifica y determina clara y concisamente la propia autodefinición como individuos y como miembros de una colectividad.

En este reconocimiento se consideran diversos aspectos o niveles: las características físicas, psicológicas y sociales; las experiencias vividas tanto a nivel personal como familiar; así como también, el territorio en el cual cada persona se desarrolla y las comunidades a las que se pertenece.

También forman parte de este acervo personal y social, elementos más intangibles como la forma de comunicación, los ritos sociales y religiosos, las costumbres, la vestimenta, los dichos y la jerga propia de ciertas culturas, así como su recorrido histórico y los eventos que los marcaron a lo largo de la vida.

En consecuencia, este criterio tiende a valorar la expresión de la diversidad cultural mediante el reconocimiento de los propios valores y bagaje histórico que los estudiantes traen consigo a las aulas escolares. Este reconocimiento y descubrimiento fomenta la autoestima de los participantes por el hecho de mostrar sus características y sentirse a gusto con ellas, en medio del grupo de los compañeros y compañeras.

Unidad y diversidad: es el principio básico de la interculturalidad, la unidad en la diversidad; así como el cuerpo humano posee diversos órganos y tejidos que trabajan conjuntamente por el mantenimiento de todo el organismo en su totalidad; de igual manera, las diversas culturas y grupos humanos, también son diversos pero pueden trabajar juntos en pro del bienestar de toda la sociedad. Este proceso requiere varios elementos (Walsh, 2005: 29):

- a. El reconocimiento de la existencia de varios grupos humanos que tienen diversas prácticas que deben ser conocidas y comprendidas.
- b. El desarrollo de relaciones entre los diversos grupos que favorezcan el mutuo conocimiento mediante la realización de actividades conjuntas que permitan el diálogo y la comprensión para enfrentar los problemas que todo el conjunto de la sociedad experimenta.
- c. El desarrollo de habilidades de mediación para comprender que el conflicto es consustancial a la existencia y que es posible, cuando lo entendemos de esta forma, que salgamos fortalecidos de un enfrentamiento, si ambos estamos dispuestos a crecer en el proceso y a ceder una parte de nuestros intereses por el bienestar de la relación.

107



La comunicación, interrelación y cooperación: la comprensión de que es posible la unidad en la diversidad requiere un alto nivel de comunicación bidireccional. No es posible alcanzar dicha comprensión si solo se emite criterios de un solo lado y el otro debe regirse a ellos; esto limita las relaciones puesto que no se basan en el diálogo e intercambio de ideas, sino en la imposición y la limitación de un grupo por otro.

Según Walsh (2005: 34), la interculturalidad se caracteriza por “el esfuerzo de comunicarse e interrelacionarse entre individuos, grupos y saberes culturalmente diferentes y de cooperar en forma solidaria”. Esta relación se establece sobre la base de una complementariedad productiva que legitima tanto lo propio como lo ajeno y que, en consecuencia, promueve acciones y actividades colaborativas que permitan compartir, aprender y trabajar juntos.

Los conocimientos más globales y los saberes y prácticas locales: los dos niveles son importantes, puesto que los conocimientos globales permiten identificarse con el resto de las personas, pero los saberes y prácticas locales proporcionan identidades particulares que impactan en la particular y propia construcción del mundo y de las relaciones.

La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”: Este aspecto es importante porque implica reconocer las diferencias y también la propia identidad, en todos los niveles: personal, familiar, institucional social. Entre los principales aspectos a reconocer están: el género, el idioma, la edad, las actividades realizadas, la religión, etc.



Con ello, se pretende desarrollar la comprensión hacia las diversas condiciones culturales y también volverse críticos frente a las prácticas educativas que afectan este reconocimiento: el racismo, la xenofobia, etc. Se trata de (Walsh, 2005, págs. 30, 31): “romper con los estereotipos y prejuicios sobre el “otro” e identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros”, dentro y fuera de la comunidad, las estrategias y maneras de relacionarse, por encima de las diferencias y los rasgos comunes que comparten”.

Conocimientos y prácticas de “otros”: con esto se procura ampliar la curiosidad sobre otras prácticas y actividades para poder contrastarlas, combinarlas e integrarlas como parte del acervo cultural de una sociedad; se parte de la exploración que (Walsh, 2005: 31): “permite ver las semejanzas y las diferencias como también la presencia, muchas veces inconsciente en lo “propio” de conocimientos y prácticas de “otros”. Esta exploración se basa en la necesidad de un diálogo fructífero entre estos diversos aspectos para poder llegar a síntesis productivas y motivantes del mutuo conocimiento y respeto.

La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas: es indispensable reconocer, sin embargo, que pese a todos los mejores intentos por tener una práctica intercultural cotidiana, todavía existen y seguirán existiendo conflictos culturales generados o enraizados en la tensión que ocasiona la diferencia. Debido a esto, es necesario que haya una reflexión crítica y profunda sobre las relaciones humanas, los procesos de desarrollo social y, particularmente sobre los conflictos culturales, tanto entre grupos como al interior de los grupos mismos, para poder intervenir y llegar a soluciones creativas y equitativas para todos.

Este criterio, más que ningún otro (Walsh, 2005: 33): “Intenta hacer evidente las prácticas, representaciones y actitudes que no permiten a todos los grupos de la sociedad tener las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno y promocionar dentro de la escuela, actitudes, actividades y acciones que enfrentan esta situación”.

Como parte de esta reflexión, es necesario considerar y llevar a cabo, formaciones en las cuales, las personas desarrollen habilidades de análisis de conflictos y luego de resolución de los mismos mediante la negociación y la mediación, poniendo el acento sobre una postura de ganar/ganar, lo cual, requiere básicamente ceder una parte para ganar en la relación.

Si se lleva a cabo un proceso educativo intercultural, considerando estos criterios pedagógicos, entonces, se contribuye en la formación de estudiantes que poseen ciertas competencias interculturales (Sáez, 2006: 877, 878):

- Adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.
- Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto, aprendiendo a reconocer y manejar la tensión generada en situaciones interculturales ambiguas.
- Desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión o, en términos más clásicos desde la teoría y desde la práctica, reconocimiento cómo aquella influye determinantemente en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.
- Desarrollar capacidades para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos en una sociedad cada vez más diversa, creando actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- Aceptación de la posibilidad de diferentes perspectivas culturales.
- Decidida resolución de vivir con quienes pertenecen a otras culturas aunque sean inmigrantes y minoritarias.
- Aprecio y reconocimiento de la propia cultural y de la de los demás.
- Preparación para superar los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes respecto a personas y grupos culturales diferentes.
- Conocer los contextos culturales y las diversas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura.



Conclusiones

La interculturalidad, como paradigma emergente en las relaciones sociales, contribuye a tender puentes entre culturas que permiten una mejor comprensión de las diferencias y un reconocimiento adecuado de las semejanzas.

La interculturalidad está ligada ineludiblemente a la cuestión de la identidad, ya que es necesario reconocer las propias características a todo nivel (biológico, psicológico, social, cultural, político, religioso) para poder comprender las de los demás y empezar diálogos productivos y creativos para mejorar el mutuo entendimiento.

La educación intercultural es el espacio productivo para desarrollar estos puentes porque significa poner en relación los diversos conocimientos que se revisan en un área específica. Esta “puesta en relación” convierte la interculturalidad en una herramienta eficaz para vincular

ideas, personas y grupos humanos, atendiendo a sus características y necesidades particulares.

Existen varios criterios pedagógicos que pueden ayudar en la construcción de los puentes entre culturas, los cuales, a su vez, permitirán que los estudiantes desarrollen las habilidades de comprender la propia cultura y la de los demás, así como también cuestionar aquellas prácticas personales y sociales que solo contribuyen a la exclusión y el alejamiento, en lugar de favorecer prácticas cooperativas y de desarrollo humano.

Finalmente, la interculturalidad aplicada en el aula favorecerá los aprendizajes necesarios para que todos puedan contribuir a mantener la unidad, respetando la diversidad de criterios, opiniones y características, sin tratar de volver iguales a todos, pero tampoco impidiendo las manifestaciones propias de cada persona, grupo o cultura.

110



Bibliografía

AGUADO, Teresa

- 2012 El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado el 15 de febrero 2014 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>

ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ECUADOR

- 2008 *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.

ASAMBLEA NACIONAL

- 2008 *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.

RODRÍGUEZ, José Luis

- s/f *Trastorno de identidad: factor común en los alumnos 'problema' de bachillerato*. Puebla: Universidad de las Américas. Recuperado el 12 de febrero 2015 de Publicaciones/Guía promoción mujeres: <http://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/03.pdf>

SÁEZ, Rafael

- 2006 *La educación intercultural*. Revista de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

SECRETARÍA DE ESTADO PARA LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO DE BÉLGICA

- 2002 *FUHEM*. Obtenido de Dossier para una educación intercultural: <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossierintercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>

UNESCO

- 2014 *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. París: UNESCO.

WALSH, Catherine

- 2005 *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Fecha de recepción del documento: 2 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

LOS RETOS DE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA ACADEMIA

The challenges of interculturality for the academy

JORGE GALÁN MONTESDEOCA*

jgalan@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana / Cuenca-Ecuador

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la interculturalidad, un componente importante que deben incorporar los centros de estudios superiores como algo esencial que permita el encuentro, valoración, intercambio y conocimiento entre las culturas que viven en el Ecuador.

El análisis y propuestas que se plantean ponen énfasis, ante todo, en la valoración de las culturas indígenas que integran el país y reflexiona sobre algunos elementos trascendentales que no deberían ser excluidos en la investigación, sistematización y construcción del conocimiento científico que incorpore valores locales.

Palabras claves

Interculturalidad, culturas autóctonas, valores culturales, academia, identidad.

Abstract

This article addresses the issue of interculturality, an important component that universities must incorporate as an essential element that allows the encounter, valuation, exchange and knowledge among the cultures that live in Ecuador.

The analysis and proposals presented emphasize, first of all, the valuation of indigenous not be excluded in the research, systematization and construction of scientific knowledge to incorporate local values.

Keywords

Interculturality, indigenous cultures, cultural values, academy, identity.

Forma sugerida de citar: Galán Montesdeoca, Jorge (2015). Los retos de la interculturalidad para la academia. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 111-124

* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, candidato al doctorado en Integración Económica y Desarrollo Territorial por la Universidad de León, España. Posee una maestría en docencia con mención en Educomunicación. Ejerce el periodismo desde hace 25 años.

Introducción

El tema de la interculturalidad, que cobra mayor protagonismo en la universidad ecuatoriana, dentro del proceso de cambio que vive la educación superior, merece ser reflexionado a fondo, con la finalidad de estructurar reformas curriculares coherentes, que respondan a los retos que plantea la convivencia y valoración de las diferentes culturas.

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el enfoque de interculturalidad que debería guiar a la academia y las estrategias idóneas para apoyar la inclusión de este tema en el currículo universitario.

Un obstáculo para la verdadera construcción del diálogo y el encuentro cultural es la concepción de los programas de educación intercultural en los que se generan programas paralelos para dar cabida a los indígenas, pero en realidad se forman guetos excluyentes, en lugar de integrarlos dentro de una sociedad equitativa y respetuosa, que valora sus conocimientos, saberes y cosmovisión.

Si se quiere impulsar una sociedad que valora sus raíces y que favorece el encuentro de las diferentes culturas en condiciones de equidad, es necesario que la universidad ecuatoriana se plantee el reto de abrir espacios de investigación y sistematización de los conocimientos que poseen sus etnias autónomas.

El artículo comienza con una reflexión en torno a las diferencias culturales que tienen las sociedades frente a las tendencias de imposición de unas culturas sobre otras, dentro de un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación tienden a homogeneizar a los individuos.

En un segundo apartado se aborda el enfoque de interculturalidad que orienta este artículo, priorizando la equidad y la interacción entre individuos y comunidades.

La tercera parte analiza la interculturalidad y la educación, que debe procurar el enriquecimiento de los actores y la valoración de las diferentes culturas, sin pretender una homogeneización.

También se hace referencia a los valores culturales, particularmente la identidad étnica, uno de los elementos fundamentales en la concepción de una comunidad, como un ente unitario que tiene sus peculiaridades.

Cabe señalar que el enfoque que adopta el análisis prioriza las relaciones interculturales con los pueblos autóctonos que viven en el territorio del Ecuador y, por ende, enfatiza en el respeto hacia sus valores e identidad.

Las diferencias culturales

Los seres humanos solemos desarrollarnos en determinados entornos que nos marcan identidades, costumbres, formas de ser; en fin, nos si-

túan en lo que podríamos denominar culturas, que nos diferencian a unos grupos de otros.

Los valores culturales, a pesar de que determinan el estilo de existencia y la actuación de los individuos, ante todo tienen relación con el grupo, el pueblo, la comunidad o cualquier forma de relación que marca la interacción más o menos cercana de las personas.

Son esos patrones culturales, digeridos en la sociedad, los que determinan una especie de gentilicio de cada individuo, pues el hecho de haber nacido, vivido o crecido en un cierto entorno geográfico y social, determinan su personalidad y hábitos cotidianos.

La marca cultural de cada grupo, cohesionado o no, pone hitos que diferencian a unas células sociales de otras y propician los intentos de imposición, o exclusión de quienes no forman parte de la organización o a quienes llegan como intrusos a una masa que ya tiene color, sabor, textura y forma.

El individuo diferente suele quedar excluido de la masa, mezclarse solamente con individuos similares o está obligado a mimetizarse para acomodarse a las circunstancias del grupo dominante; aquel fenómeno termina homogeneizando a las sociedades, que pierden variedad y autenticidad.

Cotidianamente, vemos cómo los individuos caen en una especie de agujero negro que les roba todo rastro de identidad y les muda bajo los moldes de los grupos hegemónicos, en desmedro de las sociedades minoritarias.

El mundo actual, en el que las tecnologías de la información y comunicación acercan a los individuos y comunidades, tiene una doble perspectiva en el ámbito cultural: puede favorecer el acercamiento de las diferentes manifestaciones humanas; o profundizar la imposición de las culturas dominantes, lo cual resulta ser una tendencia creciente.

Frente a una realidad manifiesta de la hegemonía cultural, es necesario crear propuestas que permitan desarrollar actitudes de valoración de la propia cultura, e igualmente, de reconocimiento de las demás culturas, en un mundo de respeto y tolerancia; es decir, una sociedad que reconozca la interculturalidad, entendida como las relaciones inter étnicas, inter lingüísticas e inter religiosas (Giménez Romero, 2003).

El espacio propicio para el desarrollo de las actitudes y valores interculturales es el entorno educativo, llamado a potenciar los valores que están inmersos en la diversidad cultural “tales como cultura, normas de vida, lengua, cosmovisión, diversidad geográfica, composición demográfica, vinculación con el territorio y grado de contacto y/o interacción con la sociedad y ordenamiento jurídico” (Lozano Vallejo, 2005: 11).

Como señala Leiva Olivencia (2010: 152), hace falta generar: “Una sociedad que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la

diversidad cultural, y sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de aprender a vivir juntos”.

La primera tarea educativa es la de lograr el reconocimiento de que los seres humanos vivimos en un mundo donde existen diversas culturas; es decir en una sociedad marcada por lo que se suele denominar el multiculturalismo, entendido como “el conjunto de movimientos sociales demandantes de su derecho a la diferencia” (Antolínez, 2011: 3).

Hablar del derecho a la diferencia, que tienen los movimientos sociales tiene una doble vía: la del respeto a la diversidad y la del reconocimiento de la existencia de conglomerados con características particulares.

La educación, como política social, debe propiciar la generación de esa conciencia de respeto a la diversidad, para ello hace falta generar todo un proceso pedagógico en el que esté incluido el desarrollo y reconocimiento de los valores de identidad, etnicidad, conocimientos, lengua, tradiciones, hábitos, cosmovisión, entre otros; pero, el asunto central no está solamente en la tolerancia y la autovaloración, que podrían llevar a una sociedad donde conviven los grupos diferentes, sin tocarse, sino en la necesidad de interacción y coparticipación de las diferentes formas o manifestaciones culturales en la construcción cotidiana de la realidad, y es allí donde se potencia el concepto de la interculturalidad.

Justamente, en el Ecuador, los proyectos educativos universitarios están obligados por la ley a incluir componentes interculturales, lo cual aparece como un reto dentro de una sociedad que ha heredado, de la época de la conquista, la desvaloración de lo autóctono.

La inclusión del tema de la interculturalidad como eje transversal de la educación no es algo que va a surgir como un encanto mágico, sino que debe responder a todo un proceso de autovaloración, toma de conciencia y sistematización de los saberes y valores que tienen las diferentes nacionalidades que conviven en el entorno.

Enfoque de interculturalidad

Frente a los retos que tiene la universidad ecuatoriana, de incluir dentro de su currículo elementos relacionados con la interculturalidad, cabe hacer algunas reflexiones en torno al enfoque que tiene este concepto, que en ocasiones puede evocar el folclore, o el simple hecho de admitir en las aulas a personas provenientes de culturas diferentes.

Al revisar la literatura existente en torno a la interculturalidad, se nota claramente que en Europa la tendencia es a incorporar en los sistemas escolares a los hijos de los inmigrantes, mientras que en América Latina el término interculturalidad está más relacionado con la lucha de

los pueblos autóctonos por lograr sus reivindicaciones, valoración y visualización dentro de los diferentes países.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta los alcances del concepto de interculturalidad que se consideran pertinentes para el presente artículo.

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2006: 17).

Esta concepción habla de un enfoque interactivo que deben tener las culturas, que conviven en un mundo en constante cambio, pero que al mismo tiempo se valoran entre sí mientras participan juntas en el devenir histórico de la sociedad.

Otro concepto interesante es el de Moya (2009: 28), quien señala que: “La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo”, con lo cual cobra importancia el individuo que interactúa en diversas culturas, sin perder su esencia y sin renunciar a sus propios valores.

115



Interculturalidad y educación

El tema de la interculturalidad tuvo sus orígenes en el ámbito educativo, pues en el caso de América Latina se ha impulsado diversas propuestas a través de la llamada Educación Intercultural Bilingüe, encaminada a valorar la identidad de las culturas indígenas dentro del entorno de las propias comunidades; pero, sin salirse de ellas, puesto que los destinatarios de esas acciones educativas han sido siempre los propios indígenas, mientras las personas de las culturas dominantes han mirado desde el exterior esas iniciativas casi cerradas que no les han tocado, ni les han generado compromisos de convivencia.

En la actualidad, hay una especie de repotenciación del concepto de interculturalidad, que va a la esencia misma de la palabra, cuando denota una permeación mutua de las comunidades y de los individuos, que deben interactuar en un mundo cambiante, en donde la valoración del otro permite sumar conocimientos, experiencias y voluntades para el crecimiento comunitario.

López (2009) señala un aspecto importante de las dimensiones que cobra la interculturalidad en los tiempos actuales, cuando afirma:

Una aparente nueva preocupación de la mayoría de sistemas educativos latinoamericanos es la de extender el concepto de interculturalidad de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos” (Moya, 2009: 170).

Rojas (2008) va más allá al señalar que:

Hablar de educación intercultural debe ser hablar de educación para el conjunto de la sociedad y debe suponer intervenciones radicales en los diversos campos del conocimiento que se cultivan en las universidades. De otra forma, estaremos incidiendo únicamente en una de las dimensiones del problema, postergando de nuevo la tarea de generar transformaciones sustanciales en la sociedad (p.242).

116



La interculturalidad tiene que ser repensada en toda su dimensión, desde enfoques holísticos, que permitan determinar los valores auténticos que tienen las culturas ancestrales en convivencia con otras manifestaciones que intentan imponer sus valores dominantes y supuestamente universales.

La interculturalidad no apunta únicamente a lo étnico, sino que trasciende hacia las formas de vida y manifestaciones del ser humano, lo cual requiere de valoración, respeto y tolerancia.

El conocimiento del otro, tiene que partir de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje del entorno, donde la experiencia cotidiana y la convivencia trascienden el currículo para convertirse en ejes del interaprendizaje, en esto tiene importancia el aprendizaje colaborativo, en donde los individuos se reconocen como iguales.

Los valores culturales

Un primer valor en el que es necesario trabajar desde las aulas universitarias es el de la identidad, base y fundamento del arraigo que debe tener todo individuo con su tierra.

Cuando se habla de identidad, surgen algunos cuestionamientos respecto de qué valores exteriores y profundos determinan la integración social y el reconocimiento de las diferencias. Una aproximación a la respuesta la dio el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991), quien señala que en la identidad de las sociedades hay unas relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo del mundo, concepto al que denomina *habitus*:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adapta-

das a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92).

Además, la identidad no necesariamente se sustenta sobre elementos inmutables, sino que se amolda a condiciones circunstanciales que obligan a producir, reproducir, alimentar, realimentar, valorar y revalorar los elementos cohesionadores de una comunidad. Como señala Álvaro Bello (2004): “La construcción de identidades se puede entender dentro de un conjunto de condiciones y momentos. El momento de producción de la identidad es también el momento de reproducción de los contextos donde se escenifica (expresa) dicha identidad” (p. 31).

Es en la reconstrucción de esas identidades donde debe trabajar el currículo académico, al incorporar componentes de análisis, síntesis y propuestas regenerativas de contextos.

El segundo elemento indispensable para abordar la interculturalidad es el de la etnicidad, un valor cohesionador de las comunidades, que se afina en sus raíces autóctonas que va más allá de los vínculos locales, para enfatizar en el mundo histórico del que proceden los diferentes grupos, cargado de una serie de vivencias, ritos, tradiciones y valores.

Según expresa Velasco (2009: 21): “la definición usual de etnia es la de una agrupación natural de individuos que tienen el mismo idioma y cultura, y que en gran medida mantienen patrones de ascendencia de tipo patriarcal o matriarcal muy antiguos”; pero, el mismo autor señala el concepto que hoy en día se utiliza para comprender esa sustancia aglutinadora de las nacionalidades:

En la actualidad se considera que etnicidad es el deseo y la acción de vivir la pertenencia a un grupo cultural concreto, en oposición o contra la tendencia de globalización que pretende involucrar a todas las culturas bajo un modelo, generalmente occidentalizador. En esa perspectiva, vivir la etnicidad es un acto voluntario de decisión personal (Velasco, 2009: 21).

El componente de etnicidad es una especie de energía vital que suma las convicciones y que hace crecer el orgullo de pertenencia grupal de los individuos, de allí su importancia radical en el diálogo cultural, que debe estar presente en todo tipo de relaciones sociales, en particular dentro del sistema educativo.

La etnicidad es una tendencia muy actual en una variedad de grupos culturales, que reclaman ser tratados con respeto a su identidad cultural, y que se niegan a “desaparecer” cuando son nombrados con gentilicios genéricos, tal como se observa entre los gitanos de Europa, y los grupos étnicos de América, África y Asia (Velasco, 2009: 20).

La identidad étnica es uno de los elementos fundamentales en la concepción de una comunidad, como un ente unitario que tiene sus peculiaridades. “Las características étnicas surgen de prácticas sociales, culturales o simbólicas que buscan dotar a esta colectividad de autenticidad y de elementos de diferenciación frente a otros grupos o categorías” (Koonings y Silva, 1999: 5).

Dentro de la identidad étnica existe el concepto de cultura, asociado de manera directa a los rasgos de pertenencia que suelen tener las colectividades nacionales, es por ello que resulta importante tener en cuenta lo siguiente:

La cultura es la forma como vive un pueblo, conoce, produce, construye, se expresa, actúa y se comunica. Comprende su modo de ser, de vivir y valorar. La manera de relacionarnos de acuerdo al medio que nos rodea y a nuestra forma de ver y entender el mundo. Son los conocimientos, producciones materiales y espirituales. La cultura se aprende o se transmite, es decir se socializa de padres a hijos, de maestros a alumnos, de miembros comunitarios. Se transmite el lenguaje, destrezas técnicas, habilidades, significados relacionados entre las personas y otros objetos, hábitos, valores, sentido común (Castañeda, 2010: 120).

El diálogo cultural debería surgir a partir del desarrollo de competencias interculturales, que debería producir el encuentro entre diferentes y la valoración de los componentes culturales de los otros.

Un componente fundamental de una cultura es su lengua, considerado el símbolo de la tradición y de la transmisión de la historia y del conocimiento, aparte de que es utilizada como herramienta que, en algunos casos, brinda privacidad en medio de lo público: “El lenguaje es una de las formas más universales y diversas de expresión de la cultura humana, y tal vez la más esencial. Constituye la médula de las cuestiones de identidad, memoria y transmisión del conocimiento” (UNESCO, 2006: 13).

El ámbito académico está llamado a investigar y sistematizar estudios sobre las diferentes lenguas autóctonas de nuestras nacionalidades, con la finalidad de preservarlas y mantenerlas vivas, como instrumentos de diálogo, conocimiento y comunicación.

Valoración y respeto de lo indígena

Las reflexiones anteriores en torno la identidad, etnicidad, lengua y cultura tienen vigencia dentro de varios grupos que se consideran como parte de las nacionalidades y, en América Latina, existen comunidades que valoran su identidad y la asumen como un bien que debe ser defendido y preservado. Entre aquellas comunidades, las más fuertes y representa-

tivas son las indígenas, que se muestran diferentes a las demás no solo en su apariencia física y en sus tradiciones, sino en sus convicciones y en la cosmovisión que sustentan una forma de vida diversa.

En el continente hay un resurgir de la valoración de los rasgos de identidad que tienen los pueblos indígenas, potenciada a partir del recuerdo del quinto centenario de la llegada de Colón, en el año 1992.

La movilización regional en torno a los 500 años del arribo de los españoles a tierras americanas implicó una toma de conciencia social y política, pero al mismo tiempo un reconocimiento de los valores identitarios de los pueblos autóctonos de Latinoamérica, y Ecuador no fue la excepción, sino que con ese antecedente, los pueblos indígenas, especialmente los andinos, volvieron a practicar sus fiestas y rituales, al tiempo que incorporaron en sus agendas el tema de la interculturalidad, como una manifestación que los pueblos indios están en igualdad de derechos con las demás comunidades que habitan el país.

Los elementos identitarios; sin embargo, no son inmutables, sino que se han modificado con el transcurso del tiempo y la movilidad humana impuesta por la globalización, el desarrollo de los medios de transporte, las tecnologías de la información y comunicación, al igual que la migración, motivada por situaciones de pobreza. Es pertinente señalar que los rasgos de identidad de un pueblo pueden adaptarse y cambiar con el tiempo, lo cual constituye un elemento dinámico de las sociedades, pero esas transformaciones suelen suceder en el conjunto de los individuos, que responden a unas necesidades concretas de supervivencia dentro de sociedades que tratan de imponer modelos únicos y homogéneos.

La valoración y el orgullo de la identidad indígena rompen los tabúes de una sociedad que históricamente ha segregado a los pueblos nativos, en un país donde se ha intentado hacer creer que el Ecuador era un estado donde casi todos eran mestizos o blancos, pero con una tendencia clara a valorar al blanco más que al mestizo y al indígena, por lo tanto que suele dar más importancia a lo que viene de fuera, antes que a lo autóctono.

El fenómeno de la priorización de lo externo, en desmedro de los valores locales, se evidencia en la vida académica, cuyos moldes, contenidos y reflexiones proceden, ante todo, de la denominada cultura occidental, que se ha impuesto como un dogma casi irrefutable en el sistema educativo, carente de elementos propios.

Los contenidos culturales propios de las culturas indígenas han estado, en lo general, ausentes de las aulas. Aunque los maestros pertenezcan a la misma cultura que los alumnos, ellos consideran, muchas veces al igual que los padres de familia, que la escuela es la puerta de entrada a la cultura dominante y que su rol es justamente el de educar para olvidar lo propio y funcionar adecuadamente en la cultura ajena (Schmelkes, 2011: 53).



Afortunadamente, en la actualidad hay diversas corrientes, a nivel continental, que apuestan por la valoración de lo autóctono, de tal manera que las etnias locales han logrado organizarse y entraron en la agenda política de los diferentes países, en donde hacen valer sus derechos, tal como ha ocurrido en el Ecuador, donde hay un reconocimiento de la pluriculturalidad y multiétnicidad del país, pero hace falta una sistematización de esos saberes y valores por parte de la academia.

El hecho de haber incorporado dentro de la Constitución Política del Ecuador los elementos de la interculturalidad y la plurinacionalidad resulta favorable para los pueblos indígenas, que hoy valoran y ponen de manifiesto su etnicidad, en contraposición con lo que ocurría durante la época colonial y los primeros años de la república, cuando la pertenencia a la raza indígena era vista como un estigma del que trataban de liberarse algunas personas.

La apreciación sobre el reimpulso que tiene la identidad indígena es compartida por Koonings y Silva (1999: 187), quienes manifiestan que:

...tanto en Bolivia, como en Guatemala y Ecuador, el nuevo paradigma de la multiculturalidad ha estimulado fuertemente la formación de categorías étnicas nacionales que sirven como vehículo para la incorporación de poblaciones, anteriormente marginadas o reprimidas, a la vida ciudadana y democrática.

Como lo señala Burgos (2003: 5), en el Ecuador hay un renacer de valores entre los pueblos indígenas, que “está creando las condiciones para la constitución de una nación étnica indígena que empieza a convivir con sus propios ideales y frustraciones frente al conglomerado de cultura nacional”; sin embargo, en los propios miembros de las etnias indígenas existe preocupación por la pérdida paulatina de los valores que forman parte de su identidad, es por ello que surge el reto de investigar, sistematizar y crear propuestas que permitan repotenciar los elementos identitarios y culturales autóctonos.

Priorizar la defensa de la cultura indígena dentro de los ejes articuladores interculturales de las propuestas curriculares resulta importante, porque, como lo manifiesta Radcliffe (2007: 44): “Por primera vez, el patrimonio cultural de las poblaciones indígenas –rituales, lugares arqueológicos sagrados, costumbres, relatos folclóricos– se ha convertido en un componente legítimo de los proyectos de desarrollo”.

Para entender la cultura indígena, que trasciende los elementos materiales y signícos, es necesario reflexionar en torno a los rasgos intangibles de la identidad de sus comunidades, pues los indígenas tienen unas convicciones que caracterizan su accionar, la vida cotidiana y la visión que tienen del ser humano dentro de la naturaleza, manera de pensar que se puede denominar como cosmovisión.

“La cosmovisión es el corazón de la cultura. Por consiguiente afecta todos los aspectos de la vida del pueblo; todas las expresiones culturales reflejan la cosmovisión subyacente” (Danbolt, 1997: 26).

Esa forma de percibirse como seres vivos en armonía con el cosmos y el entorno circundante es lo que se podría definir como la cosmovisión indígena, cuyos rasgos tienen similitudes con las demás culturas nativas del continente.

Aquella manera de entenderse como parte de un todo universal, interdependiente, en el que la naturaleza y los seres humanos tienen que mantener un equilibrio, subyace en las manifestaciones cotidianas, religiosas, culturales y festivas de los indígenas.

En la cosmovisión de los pueblos andinos, el hombre no aparece como la cúspide de la Creación. Al contrario, se muestra como un ser más de la Naturaleza, ni mejor ni peor que los otros seres, y esta ubicación lo incluye junto a seres que los occidentales consideran inanimados como las montañas, las rocas, la sal, y con elementos tales como el aire, el agua y el fuego (Velasco, 2009: 64).

121


La cosmovisión andina, por ejemplo, sintetiza muchos elementos de respeto al ambiente y de convivencia armónica del ser humano con los demás elementos de la naturaleza así:

El hombre de los Andes concibió la vida en nuestro planeta como algo íntimamente vinculado al conjunto universal; por consiguiente, toda acción en la tierra está relacionada con otra que tiene lugar en el cielo y toda acción en el cielo tiene relación con la que sucede en la tierra. La vida en nuestro astro está unida al resto del Universo como la de una célula a la del organismo de que es parte. (Rodríguez, 1996: 16).

Hace falta reflexionar en la esencia de la cosmovisión indígena que se manifiesta a través de la ritualidad, pero hay que entenderla como parte de la vivencia comunitaria y constituye una expresión de su expectativa ante la tierra y el cosmos, con los cuales se identifica y a los que brinda sus danzas, su música y sus dones. El Sol, la Luna, los animales, los montes, los frutos y los ríos forman parte de su mitología, de sus creencias, e intervienen como elementos fundamentales dentro de sus celebraciones, agradecimientos y rogativas.

Si el hombre occidental piensa en palabras, el hombre indígena piensa en símbolos, actos y ritos. Por tanto, la fuente y el punto principal de referencia hermenéutica para la filosofía andina es la experiencia vivencial del pueblo andino y su interpretación implícita del cosmos en sus múltiples aspectos (Vacacela, 2002).

Junto con los rituales de reverencia hacia los elementos sagrados, están los valores que tiene es ser humano, como eje de una cultura en la que no se busca la acumulación de bienes, sino que los excedentes son compartidos en comunidad, especialmente durante los momentos festivos.

Las fiestas son, pues, integradoras de la sociedad, borran temporalmente las diferencias sociales, reproduciéndose en ellas los vínculos sustentatorios de la identidad grupal. Actos rituales, música, danza, comida, territorialidad: la fiesta es la máxima expresión conjunta de diversas expresiones del patrimonio cultural inmaterial (Urrutia, 2009: 36).

La cosmovisión de los indígenas no ha sido valorada por la sociedad local, puesto que se suele confundir las creencias de los pueblos aborígenes con una falta de cultura y conocimiento, lo cual evidentemente ha sido heredado de aquellas posiciones extremas de quienes defienden la cultura occidental como un dogma al que deben adherirse los demás pueblos.

Para tener un criterio en torno a la valoración dada a los conocimientos ancestrales, es necesario tener en cuenta lo que señalan Argüello y Sanhueza (1996), cuando hablan de una de las prácticas ancestrales como es la medicina: “Hasta hace pocos años la Medicina Tradicional era considerada como propia de superstición e ignorancia, sin embargo, los estudios realizados en este campo han demostrado no sólo el poco conocimiento que se tiene, sino la necesidad de este tipo de medicina” (p. 43).

La observación que hacen Argüello y Sanhueza tiene profundas repercusiones en torno a la visión que se suele tener dentro de la academia, cuando se da como verdadero el aporte de la ciencia occidental, por considerar que tiene fundamentos y respaldo científico, mientras que los conocimientos ancestrales, como el caso de la medicina andina, a pesar de que se la practica de manera asidua, no tiene un reconocimiento y un prestigio en las sociedades que se identifican como diferentes a las indígenas.

Para que exista una interacción cultural, las diferentes manifestaciones deben permitir permearse, a través del respeto y la valoración mutua, porque si una de ellas desvalora a la otra, o niega su autenticidad, no puede hablarse de una verdadera interculturalidad.

Hace falta generar un diálogo intercultural, para que la ciencia moderna y los saberes locales generen aprendizajes innovadores que aporten a un desarrollo holístico sostenible.

Generalmente, es más fácil valorar lo conocido y existen mayores posibilidades de asimilar aquellos conceptos que están avalados desde la academia en calidad de conocimientos científicos, que aquellos que se muestran como elementos del folclore o de la intuición y superstición.

Solamente un verdadero conocimiento, que parta desde la investigación, valoración e incorporación de saberes dentro del sistema educati-

vo, permitirán generar una auténtica convivencia intercultural donde las diferentes nacionalidades se reconocen y se respetan como iguales.

Conclusiones

La interculturalidad debe ser entendida como un espacio de interacción, conocimiento, encuentro, diálogo y equidad, para que unos y otros reconozcan que el mundo diverso tiene cabida en el devenir de la humanidad.

La universidad ecuatoriana se ve avocada al reto de incluir la interculturalidad como eje integrador de los saberes y conocimientos, que traten de provocar una sinergia entre la ciencia clásica y la sabiduría local.

La valoración de los saberes autóctonos debería partir de una investigación profunda y de una sistematización de los conocimientos, para nutrir las cátedras y la vinculación con la sociedad.

El reconocimiento y la integración de las culturas y saberes locales en el currículo académico universitario es una tarea pendiente, que amerita respuestas urgentes y propositivas.

123



Bibliografía

ANTOLÍNEZ, Inmaculada

- 2011 *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. (73). Recuperado el 2 de febrero de 2015, de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

ARGÜELLO, Silvia, & SANHUEZA, Ricardo

- 1996 *La medicina tradicional ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

BELLO, Álvaro

- 2004 *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

BOURDIEU, Pierre

- 1991 *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BURGOS, Hugo

- 2003 *La identidad del pueblo cañari, de-construcción de una nación étnica*. Quito: Abya-Yala.

CASTAÑEDA, Amílcar

- 2010 Derechos Humanos e interculturalidad. En M. d. Pública, *Salud, interculturalidad y derechos: Claves para la reconstrucción del Sumak Kawsay-Buen Vivir* (pp. 91-120). Quito: Abya-Yala.

DANBOLT, Live

- 1997 *Encuentro de cosmovisiones: El encuentro entre la cultura y la religión de los autóctonos de Cañar y el evangelio*. Quito: Abya-Yala.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos

- 2003 *Qué es la inmigración*. Barcelona: Editorial RBA.

- KOONINGS, Kees, & SILVA, Patricio
1999 *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural*. Quito: Abya-Yala.
- LEIVA OLIVENCIA, Juan José
2010 La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Docencia e Investigación*, 20, 149-182.
- LÓPEZ, Luis
2009 Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para un investigación comprometida y dialogal. En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). La Paz, Bolivia: Plural editores.
- LOZANO VALLEJO, Ruth
2005 *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Lima: SINCO Editores.
- MOYA, Ruth
2009 La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz, Bolivia: Plural editores.
- PACARI VACACELA, Sisa
2002 *Una reflexión sobre el pensamiento andino desde Heidegger*. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 4, No. 38: <http://www.icci.nativeweb.org/boletin/38/pacari.html>
- RADCLIFFE, Sarah
2007 Tejiendo redes: organizaciones y capital social. En S. Martí, *Pueblos indígenas y política en América Latina* (pp. 31-56). Barcelona: Romanyá Valls.
- RODRÍGUEZ, Germán
1996 *La faz oculta de la medicina andina*. Quito: Abya-Yala.
- ROJAS, Axel
2008 ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En D. Mato, & IE-SALC-UNESCO (Ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 233-242). Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- SCHMELKES, Sylvia
2011 Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco, C. César, & I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (Ed.), *Caidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid, España: Santillana.
- UNESCO
2006 *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- URRUTIA, Jaime
2009 Fiestas e identidades. *X Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos* (pp. 36-45). Lima: Dupligráficas Ltda.
- VELASCO, Óscar
2009 *Aún nos cuidamos con nuestra medicina*. Lima: Cellgraf SAC.

Fecha de recepción del documento: 8 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD RED: HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO PLURAL Y DESCENTRALIZADO

The University in the context of the network society: towards a pluralistic and decentralized educational project

ANDRÉS HERMANN ACOSTA*

aehermann@yahoo.com

Universidad Andina Simón Bolívar / Quito-Ecuador

Resumen

El presente trabajo intenta develar cuál es la dinámica que debe desarrollar la Universidad en la actual sociedad red, para esto se realiza una reflexión epistemológica en torno a lo que implica construir actuaciones educativas en el actual momento histórico; en un segundo momento se propone un modelo de gestión académica para la Universidad en la era digital, que parte de principios como establecer un proyecto académico abierto, descentralizado, meta-curricular, innovador, plural, global y distribuido.

Palabras claves

Sociedad red, tecnologías digitales, modelo de gestión, Universidad, cibercultura y descentralizado.

Abstract

This paper attempts to uncover what is the dynamic that the University should develop in today's society network, so that an epistemological reflection on what it means building educational activities in the current historical moment is performed; in a second step a model of academic management for the University in the digital age is proposed as part of early academic project to establish an open, decentralized, innovative, pluralistic, global and distributed-curricular goal.

Keywords

Network society, digital technologies, management model, University, cyberculture and decentralized.

Forma sugerida de citar: Hermann Acosta, Andrés (2015). La Universidad en el contexto de la sociedad red: hacia un proyecto educativo plural y descentralizado. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 125-145

* Licenciado en Comunicación Social, UPSQ-Ecuador. Especialista: Postgrado en Entornos Virtuales de Aprendizaje, CAEU-Virtualeduca, Argentina. Máster en Educación, Mención en Gestión Educativa, UPSQ, Ecuador. Máster en Comunicación y Educación en la Sociedad Red, UNED, Madrid-España. Catedrático en el área de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en varias universidades de su país y el extranjero.

Introducción: aproximación conceptual de lo que implica pensar la Universidad en el contexto de la sociedad red

“Las relaciones de poder dentro de una sociedad no puede ser reducido al estudio de una serie de instituciones, no siquiera al estudio de aquellas instituciones que podría merecer el nombre de políticas. Las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de redes sociales”.

(Michael Foucault)

126



Tomando como base temporal la segunda mitad del siglo XX y los primeros decenios del siglo XXI, referimos que este momento histórico ha sido denominado por varios autores como Bell, Castells, Drucker, Stehr, Toffler, Sennett, Lytoard, como sociedad postmoderna, sociedad de la información, sociedad postcapitalista, sociedad del conocimiento o sociedad red. Desde el aporte y reflexión de este trabajo se opta por denominar al presente estadio histórico como sociedad red, dejando a un lado los otros enunciados, ya que se relaciona con la idea de Manuel Castells en torno a establecer la crítica a denominaciones como sociedad del conocimiento, ya que este idea podría entenderse como que se estaría desconociendo que otros momentos históricos haya existido consolidación de conocimientos y promoción de saberes sociales.

Constituye un juicio equilibrado denominar al actual momento histórico como *sociedad red*, ya que este sistema de enunciación posibilita inferir la idea de que la actual sociedad adquiere esta denominación sobre la base de entender la eclosión que han tenido las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación¹ en ámbitos de la vida del ser humano como la comunicación, el entretenimiento, economía, producciones culturales y la educación (Castells, 2002).

Una vez que se ha planteado el marco de referencia histórica y epistemológica en torno a referir al actual momento histórico como sociedad red, es posible establecer como objetivo principal de este ensayo el caracterizar como objeto de estudio el análisis de la Universidad frente a su nuevo rol y dinámicas en la actual sociedad red. De esta forma aparece como problema central de este abordaje conceptual el siguiente enunciado: Si bien es cierto que asistimos a la actual sociedad red, momento histórico que se caracteriza por hacer uso de las NTIC en los procesos de gestión y transferencia del conocimiento, el modelo actual de Universidad sigue respondiendo a las dinámicas de la sociedad industrial, que entiende que el conocimiento sólo es posible construir desde los espacios territoriales, físicos y formales.

Tomando como base el planteamiento antes expuesto con respecto al modelo de educación tradicional que cumple la Universidad, donde el conocimiento se construye en círculos cerrados y dado sólo por los expertos tecnócratas, que responden a las lógicas de una clase intelectual dominante, se propone como desligadura conceptual la formulación de un modelo de educación abierto y descentralizador, el mismo que por su metodología intenta dar un salto de una visión epistemológica positivista y tradicionalista, hacia un modelo donde los conocimientos son posibles desde los sujetos y no sólo desde los objetos e instituciones (Castro-Gómez, 2003).

En lo que responde al aporte metodológico de este trabajo se establece desde esta reflexión la definición de un modelo de gestión de Universidad para la sociedad red, que estará compuesto de siete principios que serán explicados más adelante y se enuncian como: a) Universidad abierta, b) Universidad descentralizada, c) Universidad meta-curricular, d) Universidad innovadora que hace uso de las TAC² e) Universidad plural, f) Universidad global y g) Universidad distribuida.

La Universidad como espacio de control y legitimación de poder

“Por su función de profesionalización, la enseñanza superior se dirige todavía a jóvenes salidos de las élites liberales a las que se transmite la competencia que la profesión considera necesaria; vienen a añadirse, por un camino u otro (por ejemplo, los institutos tecnológicos), pero según el mismo modelo didáctico, destinatarios de nuevos saberes ligados a las nuevas técnicas y tecnologías que son también jóvenes aún no activos”.

(Jean François Lytoard)

El filósofo francés Louis Althusser en su texto “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” refiere que existen dos mecanismos para ejercer el control y la legitimación del poder: el primer mecanismo se relaciona con lo que el autor denomina “Aparatos ideológicos de Estado” y en este ámbito se adscriben las instituciones como el Estado representado por el Gobierno central, la Iglesia y la “Escuela”, esta última institución que logra reproducir a partir del currículo los intereses de las clases dominantes para establecer una división de clases entre los cuadros que se forman para dominar y los dominados a través de actividades artesanales y manuales (Althusser, 1988).



El segundo mecanismo para legitimar las prácticas de control y poder son “Los aparatos represivos” y son representados de forma natural por las fuerzas del “orden” a partir de instituciones como las Fuerzas Armadas (militares y la policía), que cumplen el rol que cuando las instituciones del Estado no pueden mantener el orden con la fuerza persuasiva, estas últimas instituciones operan a partir de la fuerza física o lo que Manuel Castells denomina a través del sometimiento de los cuerpos (Castells, 2009).

Tomando como referencia el primer postulado presentado por Althusser, en torno a cómo los proyectos políticos y las clases dominantes han utilizado las instituciones del Estado como estrategias para ejercer el control y la legitimación del poder, se refiere que la Universidad que proviene de la tradición de los siglos XIX, XX ha reproducido una visión que no se ajusta a la emancipación y producción del pensamiento crítico de los sujetos, sino que constituye un escenario destinado a la instauración de las prácticas de poder a partir del “currículo” como herramienta que logra homogenizar el pensamiento de los sujetos.

Si bien es cierto que la Universidad en los siglos antes referidos ha cumplido una función de control social, la realidad en la actual sociedad red no es distinta. Es parte de los relatos del actual momento histórico que la eclosión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y otros procesos sociales que se gestaron en el siglo XX a partir de las luchas y las reivindicaciones sociales han logrado construir sociedades más equitativas y justas; en el caso de la Universidad, esta institución sigue re-produciendo formas de instauración del poder que apuntan como fin último la mercantilización del conocimiento.

Con el argumento antes expuesto, se sostiene como idea generar la discusión en torno a la visión de que el Estado en este proyecto académico cumple funciones de ente controlador y que legitima las prácticas de poder en las clases dominantes con los tecnócratas o sectores que pugnan el control de los medios de producción, por lo cual la idea será migrar hacia una visión de un Estado que garantice el acceso a la educación superior, pero que también favorezca a la construcción de un proyecto de Universidad que esté articulada con el sector privado, centros de enseñanza e investigación, sector público y la ciudadanía.

El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es de tratar de liberar al individuo del Estado y las instituciones del Estado, sino liberarnos de ambas, del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos (Foucault, 2015: 12).

En esta línea del análisis, se corrobora la idea planteada por Michael Foucault en su texto “Sujeto y poder” en el cual refiere la idea en torno a la estatización y acumulación del poder de los sistemas educativos por parte de los aparatos ideológicos, desde la perspectiva de la construcción de la racionalidad, como fenómeno que plantea que el conocimiento legítimo viene sólo desde la institucionalidad y sus sectores tecnócratas del conocimiento como aquellos portadores del conocimiento oficial y de la verdad. La función que cumple la Universidad que opera en una lógica de institución que responde al aparato del Estado desarrolla un entramado de divisiones de clases y de legitimación de poderes a partir de su producción y significación de saberes cientificistas.

Entre algunas de las tesis que maneja este ensayo es que las estrategias que contribuyen para que la Universidad siga operando en la actual sociedad red como un espacio de controles, es la homogenización de un pensamiento, el intervencionismo de la política pública y de su transferencia de poderes a partir de las enseñanzas que vienen dadas desde el currículo; es por esta razón que la propuesta que trae este trabajo tiene como respuesta en uno de sus elementos del nuevo “Modelo de gestión de la Universidad para la sociedad red”, será pensar y construir centros de pensamiento desde la perspectiva meta-curricular, ámbito que intentará promover que los educandos no sólo reciban los contenidos y asignaturas que vienen determinadas desde el programa académico, sino utilizar otros dispositivos conceptuales que sean pensados desde los intereses y necesidades de los actores educativos con ámbitos de reflexión paralelos al currículo y que se pueda manejar desde la educación continua.

129



La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos, es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales de valor de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales (Foucault, 2015: 14).

Es cierto que las reflexiones planteadas por Althusser y Foucault como figuras del pensamiento postmoderno, constructo conceptual que ha analizado el rol de instituciones como la Universidad que representa los saberes cientificistas que datan de la segunda mitad del siglo XX, estas prácticas siguen vigentes, ya que no se evidencia un cambio significativo en el rol de las Universidades, ya que se sigue manejando estas instituciones desde una lógica de espacios cerrados, centralizados y que direccionan a partir del currículo los intereses de las clases dominantes.



Uno de los aportes fundamentales que intentará establecer este trabajo, será la visión de dar el paso de un modelo de Universidad como espacio cerrado, local y territorial, hacia un modelo de Universidad, abierta, global y transterritorial, tomando como base aspectos como generar acceso a la información y democratizar el conocimiento, así también construir un espacio de pluralidad de ideas que permita la consolidación de un conocimiento colectivo a escala global y que se nutra de las diferentes experiencias que se dan en diversos contextos educativos.

Invitando al debate la reflexión que realizaría la escuela de pensamiento crítico con exponentes como Jürgen Habermas, se sustenta la idea de rescatar a la Universidad de la función que ha venido reproduciendo desde la visión de una racionalidad instrumental, como expresión que sostiene que el fin último en la producción de actuaciones educativas se vincula con el desarrollo de la actividad económica capitalista, que entiende que el progreso científico sólo debe estar encaminado en la dirección de la institucionalización de los conocimientos.

La Universidad durante casi dos siglos, tomando como cohorte temporal el siglo XXI, ha configurado un modelo de institución basada en la racionalidad instrumental como razón técnica que obedece a trabajar ámbitos como la ciencia y la tecnología, no como estrategias que permitirán facilitar las actuaciones sociales y contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y justas, sino el rol que tienen estos centros son las de formar para la división social de clases, su estratificación a partir de la lógica de la mercantilización de los saberes sociales.

La Universidad de tipo tradicional consolida lo que autores como Santiago Castro-Gómez han referido como la continuidad del proyecto de la modernidad, como expresión de la colonialidad del poder, que en el caso de los sistemas educativos se ha naturalizado a partir del currículo y ámbitos del conocimiento como el lenguaje, el cálculo, la cívica y las normas de comportamiento (Castro-Gómez, 2009).

Este proyecto de Universidad moderna trae consigo el manejo de discursos o narrativas que se legitiman a partir del lenguaje y los metarrelatos, en donde se quiere dar a entender que la única producción de conocimiento y pensamiento es posible desde los centros de formación superior y del método científico que impulsa su institucionalidad y sus cuadros intelectuales dirigentes que son quienes producen la investigación, la técnica y la ciencia como expresión de la fuerza productiva y progreso científico. “Los principios de la ciencia moderna estaban estructurados a priori de forma que podían servir como instrumentos conceptuales para un universo de controles productivos que se ejercen automáticamente” (Habermas, 1987: 8).

Desde la perspectiva de entender a la Universidad como herencia del proyecto de la modernidad, autores como el filósofo francés Jean François Lytoard, refiere que el ejercicio del poder y el control de estos espacios institucionalizados se naturalizan a partir de los juegos lingüísticos o metarrelatos que desde una visión positivista y del método científico han de denominarse como conocimientos validos o saberes científicos oficiales.

Lytoard (1991) en su texto “La condición postmoderna: informe sobre el saber” plantea cómo en la segunda mitad del siglo XX, las sociedades informatizadas utilizan al saber como su principal fuerza de producción, además que la Universidad se ha convertido en un espacio donde se legitiman los saberes científicos como expresión del progreso científico, para de esta forma instituir una mercantilización y difusión de los conocimientos.

Las reflexiones de Lytoard, guardan total correspondencia con los análisis presentados en los dispositivos conceptuales trabajados por Althusser y Foucault, ideas que han reflexionado que la Universidad en momentos históricos como las últimas revoluciones industriales y del pensamiento ilustrado ha generado un proyecto para la formación de cuadros que controlaran el Estado o de los medios de producción, lo que provoca una institucionalidad para la división y fragmentación de clases, esa realidad no es distinta en el actual siglo XXI., ya que todavía no se elimina la brecha de acceso a la educación superior.

Si las instituciones de la enseñanza superior están dedicadas por parte de la política imperial a ser viveros de los cuadros del Estado y accesoriamamente de la sociedad civil, es que a través de las administraciones y las profesiones es como ejercerá su actividad la nación que, a su vez, está destinada a conquistar sus libertades gracias a la difusión de nuevos saberes entre la población (Lytoard, 1991: 28).

Una vez que se ha logrado reflexionar que en el actual contexto histórico, si bien ha tenido como aportes algunos procesos de reivindicación social y masificación de los nuevos medios de comunicación como la red internet, es cierto que algunos ámbitos sociales siguen funcionando de manera vertical, unidireccional y con una concentración de poderes en manos de unas pocas clases privilegiadas; es por esta razón que este ensayo tendrá como gran aporte epistemológico el develar cuáles son las dinámicas y estrategias que tiene la Universidad en el contexto de la sociedad red, que desde la presente propuesta teórica se plantea deberá orientarse a constituirse como una institución de carácter abierta, descentralizada y plural.

¿Qué implica construir una Universidad en el contexto de la sociedad red?

“En vez de la transparencia de las decisiones prometidas por el aumento de información, hallamos el vaciamiento de la comunicación pública o su saturación con anécdotas y datos insignificantes. Las informaciones efímera, los fait divers que no van a interesarse mañana y no dejan espacio en la comunicación para la argumentación a largo plazo”.

(Néstor García Canclini)

132



Términos como sociedad de la información y sociedad del conocimiento ya han sido atribuidos a autores como Bell, Drucker, Stehr, pero es el sociólogo español Manuel Castells el autor que ha logrado posicionar este término a nivel global para explicar cómo se dan las dinámicas sociales, culturales, económicas y educativas que hacen el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La gran dificultad semántica de las categorías como sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad red es que aparecen como sinonimias. En este sentido Castells en sus trabajos más recientes refiere que él mismo tuvo como sesgo denominar al actual momento histórico como sociedad de la información y sociedad del conocimiento, ya que lo más acertado es referir el enunciado como sociedad red, ya que esta idea no excluye que en otros estadios históricos hubo producción y difusión del conocimiento; el término sociedad red visibiliza la idea de que asistimos en una sociedad que se desarrolla y se gestiona a partir de redes como la internet y las tecnologías digitales.

El manejo de la categoría conceptual de sociedad del conocimiento para Castells (2002) estuvo relacionado durante gran tiempo con la revolución tecnológica que sucedió a las dos revoluciones industriales del siglo XVIII y XIX, para dar cuenta al paso de la revolución tecnológica y de la información, en donde el uso de la red internet en la segunda mitad del siglo XX permitiría tender puentes de comunicación y acceso de la información a escala global.

Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual no es la centralidad del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a la generación de conocimiento y los dispositivos de procesamiento y comunicación de la información, en un circuito de retroalimentación acumulativa que se da entre la innovación y los usos de la innovación (Castells, 2002: 2).

Para lograr configurar un modelo de Universidad en la sociedad red habrá que dar un salto de un proyecto educativo que se limita a desarrollar relaciones socio-educativas en contextos territoriales y locales, hacia un modelo educativo que integre experiencias de intercambio del conocimiento en espacios transterritoriales y globales, como es el caso de la Universidad que hace uso de nuevas tecnologías que se configura a partir de espacios virtuales descentralizados y que configura modelos educativos plurales³, invisibles y abiertos.

Si bien es cierto que en el actual debate todavía no existe un consenso en torno a la forma de enunciar al actual momento histórico como sociedad de la información, sociedad del conocimiento o sociedad red, es importante tomar en cuenta que estas tres categorías tienen como aspecto común la intencionalidad de referir que la sociedad moderna está ejerciendo una serie de transformaciones sociales que hacen uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como factor de cambio de una economía basada en los servicios e intangibles, lo que se traduce que las tecnologías digitales constituyen el factor decisivo de cambio que basa la producción mercantil en un modelo basado en la gestión del conocimiento (Krüger, 2006).

Con el argumento antes planteado, se sostiene que el modelo de Universidad en el actual momento histórico debe ser revisado, incluso re-planteando, tomando en cuenta que el uso de las tecnologías digitales ya no sólo representan a actividades como la automatización de procesos, sino aspectos que apuntan en generar cambios como la innovación del conocimiento y descentralización de la Universidad como entidad que ya no sólo se construye desde lo local y territorial, para abrir el espacio al diálogo con otros contextos educativos multi-culturales y diversos.

Los profesionales que se formen en la Universidad para la sociedad red, deberán tomar en cuenta que su factor de éxito más importante es el conocimiento y ya no sólo contar con un capital material, ya que las dinámicas sociales en este estadio del conocimiento han dado paso de una economía basada en bienes materiales hacia una economía basada en los servicios e intangibles, donde la competitividad se ve traducida en los profesionales que estén mejor cualificados.

La Universidad en el contexto de la sociedad red deberá preparar a sus aprendientes considerando que este paso de una economía de bienes o tangibles a una economía de servicios o intangibles que se conoce también como un capitalismo cognitivo, tiene en cuenta que las empresas, organizaciones y otras instituciones toman en cuenta el tema de flexibilidad horaria, ya que las NTIC permite destemporalizar y descentralizar las actividades laborales, lo que se entiende como una disminución en la

concentración de trabajo en los centros y espacios físicos, para aumentar la productividad con el tema del buen desempeño del trabajo.

El cambio de la Universidad no sólo va a estar determinada desde la definición de la política pública, sino que las dinámicas de los propios tiempos irán empujando este cambio, ya que las NTIC están permitiendo una transformación en la dinámica de trabajo a partir de la ruptura del modelo fordista⁴ hacia un modelo de Universidad y empresa flexible, virtual y descentralizada. “La nueva organización económica y social basada en las tecnologías de la información apunta a descentralizar las funciones gerenciales, a individualizar el trabajo, a diferenciar los mercados a medida del cliente, segmentando de esta forma el trabajo y fragmentando la sociedades” (Castells, citado por Morgenstern, 2000: 120).

Retomando el análisis en torno a la definición del modelo que deberá configurar la Universidad para la sociedad red, se sostiene que uno de los principios importantes de este tipo de organizaciones en el actual siglo XXI es la de ser flexibles, en aspecto como su oferta académica, donde se deberán tomar en cuenta el diseño de programas de estudio que se adapten a los tiempos, los intereses y necesidades formativas de los educandos.

En lo que refiere a la flexibilidad de los procesos administrativos, la Universidad tendrá que migrar de la visión de una estructura piramidal y jerárquica, hacia una visión de trabajo en redes con flujos comunicacionales distribuidos, donde la toma de decisiones y acciones no sean circunscritas a unos pocos actores educativos, sino enfocada en una negociación con otros actores de diversas redes académicas virtuales y transterritoriales.

Al plantear dentro del modelo de Universidad en la sociedad red un esquema de flujos de comunicación y toma de decisiones de carácter distribuido en redes, de alguna forma se podrá dar el paso progresivo de una Universidad que concentra poderes en unos pocos actores, hacia un modelo basado en un liderazgo horizontal. En el caso de la Universidad pública esta acción permitirá la desburocratización y la ruptura de la estatización de la educación y en el caso de la Universidad privada tiene como idea equilibrar las acciones y decisiones para no responder a un modelo educativo hermético y local, sino que apunte a la consolidación de un proyecto académico plural, global y cosmopolita.

Parte importante de este trabajo relaciona la vinculación o consolidación del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, no sólo como factor de innovación, automatización y descentralización de los procesos académicos en la Universidad, sino que desde la perspectiva de autores como Richard Sennett y Sara Morgenstern, refieren la idea de configuración de una organización flexible, horizontal y que entre en la dinámica de una cultura del cambio y del riesgo. “La especialización flexible conviene a la tecnología; gracias a los ordenadores, las

máquinas industriales pueden reprogramarse y configurarse fácilmente” (Sennett, 2000: 53).

Si bien es cierto que esta sociedad que está mediada por el uso de ordenadores, tecnologías digitales y redes virtuales que posibilitan la capacidad de almacenar, producir, procesar y circular grandes cantidades de información, habrá que tener en cuenta que si no se maneja adecuadamente este fenómeno se puede entrar en una dinámica de sociedad de la desinformación (García-Canclini, 2011). Con lo antes referido, uno de los retos más importantes que deberá emprender la Universidad en la configuración de su institucionalidad en la sociedad red será la de diseñar programas de alfabetización digital, no sólo desde la visión del manejo artefactual de las tecnologías, sino también en la alfabetización del su uso crítico y con sentido de estas herramientas horizontales, para de esta forma lograr enseñar a los actores educativos a convertir los datos e información en conocimientos y aprendizaje significativos (Hermann, 2011).

Modelo de gestión académica para la Universidad en el contexto de la sociedad red

En ideas anteriores se estableció que el primer punto para generar la configuración de una Universidad para el contexto de la sociedad red es la incorporación de las NTIC, con la idea de generar esquemas organizacionales flexibles, innovadores y descentralizados. Como parte de los primeros insumos conceptuales que se utilizará para construir un propio modelo de gestión de la Universidad para la era digital, se vinculará el análisis del artículo del teórico de la educación argentino, Juan Carlos Tedesco (1998), que se denomina “Universidad y sociedad del conocimiento”, trabajo que pone énfasis en la importancia de que el conocimiento en el actual momento ha entrado en un proceso de transformación social en el marco de los cambios globales.

Para poder fundamentar cómo la Universidad se puede configurar como un modelo educativo para la sociedad red, Tedesco (1998) propone un esquema o modelo de Universidad para compuesto por seis elementos, los mismos que se explicaran a continuación:

- a. Acceso al conocimiento: la Universidad deberá realizar mayores esfuerzos para vincular a su proyecto académico a un sector amplio de la población, sin generar exclusión por aspectos tales como diferencia ideológica, cultural, política y económica.
- b. Democratización del conocimiento: la Universidad deberá diseñar instrumentos que permitan acceder a la educación y pro-



- pender a la calidad de la misma, para esto el uso de las NTIC en los procesos formativos constituyen estrategias claves para descentralizar el acto educativo y democratizar a un sector más amplio de la sociedad el acceso a la educación superior.
- c. Cambio en el diseño-curricular: se planteó en los antecedentes conceptuales que la Universidad tradicionalista utiliza al currículo como una forma de homogenización del pensamiento; es por esta razón que Tedesco define el cambio del diseño curricular y el primer paso sería haciéndose preguntas como: ¿Qué cambios se pueden hacer en los diseños curriculares en las instituciones? ¿Es posible diseñar currículos que respondan a las necesidades e intereses de los aprendientes?
 - d. Vinculación de la Universidad con el Estado y la sociedad: este aspecto tiene sustento en re-pensar la participación del Estado como una forma de ejercer control ideológico en las universidades y tender puentes de diálogo del Estado como un garantista en el acceso de una educación superior de calidad y que pueda tomar en cuenta las demandas de los actores sociales.
 - e. Relación de la Universidad con el sector privado y productivo: la Universidad es el espacio de generación de ideas, innovaciones e investigaciones, las cuales tendrán que ser promovidas y financiadas por el sector privado, para de esta forma dinamizar la economía y promocionar los nuevos hallazgos investigativos.
 - f. Articulación de las tecnologías con el modelo de gestión académica: el presente punto constituye un elemento transversal para el desarrollo de la Universidad en el contexto de la sociedad red, ya que posibilita innovar las prácticas educativas a partir de la vinculación de nuevas metodologías y herramientas, lo que a su vez favorecerá actuaciones educativas flexibles, abiertas e incluyentes que dialoguen con los sectores antes expuestos.

De los aportes relevantes de la Universidad para la sociedad red de la propuesta realizada por Juan Carlos Tedesco (1998) destaca que esta institución ya no sólo puede ser entendida como un espacio para la construcción del conocimiento desde una perspectiva local, sino que tiene que ser entendida como una institución global que integra la pluralidad de ideas, experiencias y enfoques multiculturales.

Una vez que se ha logrado reflexionar el definir un primer esquema conceptual de modelo de Universidad para la sociedad red, que en este caso ha sido sobre la base de la propuesta de Tedesco, consideramos importante plantear una segunda vía o propuesta de modelo de gestión de Universidad, los cuales se explicarán a continuación:

- a. Universidad abierta: este aspecto toma en cuenta que los centros de formación se deberá diseñar programas académicos que responda a los tiempos, necesidades e intereses de los educandos. En términos de Sangrà (2001) la Universidad deberá configurar un sistema que se adapte a los estudiantes, no los estudiantes al sistema; en esta ruta es posible construir una universidad abierta, horizontal y que esté fundamentada en los principios de la dialéctica o del permanente cambio y transformación.
- b. Universidad descentralizada: una de las principales características que tiene la sociedad red es el uso de tecnologías móviles o redes virtuales que posibilitan un mejor acceso a las propuestas formativas, que en el caso de los actores educativos no tienen la necesidad de coincidir en tiempos y espacios a las propuestas formativas; de esta forma es importante dar el paso del sentido de una universidad física o territorial a su complementariedad a partir de una entidad virtual, transterritorial, entendida como una universidad ubicua o en la nube.
- c. Universidad meta-curricular: entre una de las críticas más importantes que ha tenido la educación de tipo tradicionalista ha sido el tema de que el currículo ha constituido una estrategia para formar sujetos obedientes y para homogenizar su pensamiento. La Universidad en la sociedad red deberá diseñar programas académicos que además de tener una propuesta curricular base, también brinde a los estudiantes ámbitos del conocimiento extra-curriculares, co-curriculares y de educación continua que permitan complementar la formación de los sujetos basado en aspectos como responder a sus necesidades e intereses formativos.
- d. Universidad de innovación que hace uso de las TAC: cuando nos referimos al elemento de innovación esta categoría no sólo se reduce a tener en cuenta el tema de involucrar de manera arbitraria el uso de tecnologías, sino se da en la definición de integrar nuevas metodologías, prácticas y experiencias exitosas en la educación. En este punto se puede vincular el uso de las TAC o Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, como aquellas herramientas que basan su praxis en enriquecer, potenciar y complementar el acto educativo. Las tecnologías constituyen estrategias claves para lograr cumplir los elementos antes referidos como configurar una Universidad flexible, descentralizada y que brinda nuevos dispositivos de conocimiento en el meta-curriculo educativo.



- e. Universidad plural: la apertura al acceso a la Universidad a partir de las diferentes reformas sociales durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI ha permitido que la matrícula de los estudiantes a este nivel de educación haya aumentado considerablemente, sin embargo los esfuerzos para que la Universidad en el contexto de la sociedad red permita ser más inclusiva se tendrán que redoblar. Una Universidad que se construye a partir de la participación de las diferentes culturas, experiencias y pensamientos plurales tiene garantizado que sus conocimientos puedan permear con la realidad socio-cultural del siglo XXI.
- f. Universidad global: la eclosión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación ha permitido la configuración de una nueva ecología de medios, lo cual permite construir experiencias educativas que no sólo se reducen a los contextos locales, sino que pueden escalar a otros espacios o experiencias a nivel global, lo que permite a los actores educativos puedan formarse para un mercado a escala mundial con exigencias que involucran superar aspectos como el idioma local, la comprensión del contexto y cultura, así como empoderarse de la nueva configuración de la creciente economía transterritorial y virtual.
- g. Universidad distribuida: el paso de las tecnologías analógicas como la radio, prensa y televisión que posibilitaron una comunicación unidireccional hacia las tecnologías digitales como el uso de ordenadores y tecnologías digitales permitieron establecer una comunicación multidireccional, lo que contribuirá al sentido de una Universidad que negocia, enseña, aprende y se nutre de las redes académicas virtuales que permiten el desarrollo de la construcción de saberes de manera distribuida en redes deslocalizadas que se encuentran en el ciberespacio y brindan instantaneidad en el intercambio cognoscitivo y cultural.

Los principios del modelo de gestión de Universidad para la sociedad red antes expuestos, no pretenden presentarse como una receta para el desarrollo y consolidación de proyectos académicos que quieran ajustarse a las dinámicas del actual momento histórico, sino que representan elementos que podrían permitir orientar a las instituciones que decidan emprender en un trabajo de diseño de programas académicos que tengan una visión basada en realidades cambiantes, globales y multiculturales.

En esta ruta del análisis, se ha podido evidenciar que tanto en el modelo de Universidad expuesto por Juan Carlos Tedesco, como el esquema que se propone en este trabajo, la incorporación de las NTIC es un factor importante para el desarrollo de innovación, organización y des-

centralización del conocimiento. Es por esta razón que se identifica como parte de los nuevos modelos de Universidad del siglo XXI, la institución debe tomar en cuenta el desarrollo de espacios como la Universidad virtual, que posea un campus virtual o al menos haga uso de aulas virtuales para complementar su experiencia formativa presencial.

Autores como Albert Sangrà, teórico en NTIC y Educación de la Universidad Oberta de Catalunya en España, sugiere que la Universidad entre en un proceso de definición de modelo de proyecto académico, que en el caso de la reflexión de este autor se puede identificar seis tipos de esquemas, los cuales referimos como: a) Universidad presencial que introduce elementos de la virtualidad en su dinámica educativa, b) Universidad presencial con extensión de universidad virtual, c) Espacios compartidos de cursos virtuales que ofrecen universidades presenciales, d) Universidad virtual adosada a la universidad tradicional, e) Universidad virtual como organización virtual y f) Espacios virtuales interuniversitarios comunes (Sangrà, 2015).

Como parte de la reflexión de este último aspecto sugerimos tomar en cuenta para la definición del modelo de gestión de la Universidad para la sociedad red, se tenga en cuenta hacer uso de las NTIC en la gestión académica, ya sea para facilitar y automatizar los procesos administrativos o para flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para así tender puentes destinados a la consolidación de redes académicas virtuales a escala global.

Universidad plural como espacio de construcción de un conocimiento colectivo

“Si las personas aprenden en sus experiencias sociales y profesionales, si la escuela y la universidad pierden progresivamente su monopolio en la creación y transmisión de conocimientos, los sistemas de educación pueden al menos asumir una nueva misión”.

(Pierre Lévy)

En este último tiempo en el que se ha reflexionado el papel de la Universidad frente a la sociedad, se refiere que como resultado de las diferentes reformas sociales suscitadas en la segunda mitad del siglo XX, se ha logrado trazar líneas de acción para que en los países del contexto latinoamericano puedan establecer estrategias que puedan garantizar mayor acceso e inclusión a la educación superior. Este último aspecto da cuenta

de que la Universidad que incluya a los varios sectores de la sociedad se deberá reconocer como un espacio plural en la construcción de un conocimiento colectivo, por lo que se hace necesario integrar desde la perspectiva epistemológica la comprensión de la cultura en este espacio del saber.

Para Santiago Castró-Gómez (2003), la teoría de los estudios culturales, proviene de una tradición cientificista, que reproduce los cánones culturales, lo cual ya implica una clara debilidad teórica y metodológica, por lo que la idea de reflexionar a la Universidad en el contexto de la cultura y la pluralidad de voces, ideas y experiencias, requiere un tratamiento que no sólo que reduzca la idea de la cultura como la suma de significados compartidos por un colectivo y la integración de manifestaciones y representaciones del ser humano como la lengua, la cultura, la idiosincrasia, la ideología, sino como el espacio que permite compartir e intercambiar sentidos, significados y conocimientos, que incluso pueden darse en otro territorios o espacios intangibles.

140



La cultura ha dejado de ser exclusivamente un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio. En tiempos del capitalismo avanzado la cultura se ha destradicionalizado y desterritorializado, es decir, se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente (de acuerdo a intereses particulares) y difundidos planetariamente por los medios de información (Castro-Gómez, 2003: 67).

El planteamiento antes referido da cuenta de que la Universidad en el contexto de la sociedad red deberá considerar como un factor clave integrar la conexión de la cultura en el espacio académico para fortalecer el libre intercambio y circulación de saberes sociales, la vinculación de los nuevos ecosistemas de medios, construir unas intencionalidades educativas para un contexto global donde la suma de las diferentes visiones y producciones científicas de las culturas permite incorporar un conocimiento colectivo a escala transnacional.

El hecho de que en esta dinámica de pensar a la Universidad desde la cultura, la pluralidad de ideas y a la construcción de un espacio de conocimientos colectivos a partir de redes virtuales, genera la necesidad de reflexionar sobre una dinámica cultural que sucede en la nueva ecología de medios como es la cibercultura como campo de estudio que aborda el análisis de las transformaciones culturales ligadas con el uso de las NTIC.

Rocio Rueda (2008) entiende que los procesos ciberculturales que hacen uso de la red internet como una nueva metáfora civilizatoria, requieren de comprender la semiótica de las máquinas, así como sus singularidades. Desde la lógica antes planteada surge la necesidad de formular interrogantes en torno a ¿Cuál debería ser la función de la Universidad en

una sociedad mediada por ordenadores? ¿Las tecnologías digitales tendrán que eliminar los campus territoriales? ¿Posee el mismo nivel de efectividad y calidad académica el aprender con las máquinas o la inteligencia artificial que con seres humanos y el pensamiento colectivo?

Preguntas como las antes anotadas requieren ser analizadas por la Universidad, no sólo para prever los cambios que están por suceder, sino también desde la perspectiva de comprender lo que habría dicho Rueda (2008) en torno a que la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica deja de ser meramente instrumental; es por eso que la Universidad deberá incorporar en su modelo de gestión académica la comprensión de la diversidad, pluralidad, cultural y de la cibercultura en sus dinámicas de construcción de sus ofertas académicas y transferencia de conocimientos a la sociedad glocal⁵.

La cibercultura requiere pluralidad, una multiplicidad de abordajes críticos y de metáforas que nos permiten nombrar formas de vida en donde se hagan visibles los nuevos mecanismos de producción de poder (de dominación y de resistencia) a través de máquinas semióticas, pero también donde sea posible articular las potencias y las singularidades en una diversidad creativa (Rueda, 2008: 18).

141



Cuando nos referimos a la *cibercultura* en el contexto de la Universidad, se hace necesario hablar de ciberespacio como un nuevo entorno de organización, comunicación, sociabilidad intangible, pero también de generación de saberes sociales, que en el caso de estas instituciones es importante que construyan estos espacios virtuales de manera paralela, ya que de esta forma se podrá generar procesos de interconexión, desarrollo de la inteligencia colectiva y generación de comunidades de aprendizaje.

Si ponemos atención en los dos modelos de gestión para la Universidad en el contexto de la sociedad red que se abordaron en el presente trabajo, se establece como aspecto prioritario el uso de las tecnologías digitales para de esta forma generar un mayor acceso al conocimiento, así también para configurar un espacio descentralizado y flexible. En este punto es clave inferir que estas tecnologías digitales incentivan la generación de comunidades virtuales como espacios que podrían aportar al componente meta-curricular del modelo, ya que la Universidad no debe ser concebida como un espacio de re-producción de contenidos dados por el sistema, sino como un nuevo entorno que permite el diseño de experiencias formativas basados en los intereses de los educandos “Una comunidad virtual se construye sobre afinidades de intereses, de conocimientos compartiendo proyecto en un proceso de cooperación o de intercambio y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales” (Lévy, 2007: 100).

Otra de las condiciones que debe tomar en cuenta la Universidad en la actual era digital, será la importancia de definir cómo la nueva ecología de medios con el uso de los ordenadores, tecnologías móviles e internet están configurando un nuevo sistema de representaciones denominado cibercultura, como expresión que permite a partir de estas herramientas horizontales construir conocimientos colectivos a escala global y en donde la Universidad adquiere características como ser plural, descentralizada y ubicua.

A modo de cierre y de sistematización

142



- a. Conviene utilizar el término sociedad red en contraposición con términos como sociedad de la información y sociedad del conocimiento, sobre la base de no tener dificultades en reconocer que no sólo en el actual momento histórico se ha permitido construir saberes sociales, sino también en otros estadios históricos. La categoría sociedad red permite establecer la idea de que el uso de las NTIC están impactando en gran parte de las actividades sociales y han dado lugar el paso de una economía basada en bienes tangibles hacia una economía de servicios e intangibles, en donde el conocimiento es la principal materia prima o fuerza de producción.
- b. Si bien es cierto que asistimos a la actual sociedad red, la Universidad como proyecto académico sigue reproduciendo el modelo de Universidad de la época industrial, que se caracteriza por ser tradicionalista, autoritario y que apunta a la división de clases y homogenización del pensamiento.
- c. El Estado a partir del control de los aparatos ideológicos y los aparatos represivos ha utilizado a la “escuela” y con esto a la Universidad para generar un proceso de legitimación y control de los poderes. La Universidad ha sido un espacio manejado por una élite intelectual que naturaliza su dominio a partir del manejo de los saberes científicistas, el método científico y los juegos lingüísticos.
- d. La promoción de la ciencia y la tecnología, ámbitos manejados por la Universidad como espacio “oficial” en la construcción del conocimiento, han permitido establecer la idea de que esta es la única vía para la consolidación del progreso del desarrollo científico.
- e. Como parte del modelo de gestión académica de la Universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento, propuesto por

Juan Carlos Tedesco, se plantea la idea de que esta institución deberá tener características como lograr acceso al conocimiento, democratizar los saberes, re-plantear el diseño curricular, acercar la Universidad al Estado, la sociedad y el sector privado, así también se deberá integrar las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad.

- f. Como parte de la crisis del modelo de Universidad tradicionalista y autoritario, se ha hecho necesario configurar un nuevo modelo de gestión del conocimiento de la Universidad en el contexto de la sociedad red, con la idea de poder responder a las dinámicas del actual momento histórico, que se deberá caracterizar por ser una institución abierta, descentralizada, meta-curricular, innovadora, plural, global y distribuida.
- g. Se hace necesario que para que la Universidad pueda constituirse como un proyecto académico para la sociedad red, esta institución tendrá que definir su modelo de institución, es decir, si opta por ser Universidad presencial, Universidad Virtual o Universidad que integra las dos modalidades de estudio, aunque desde este trabajo se sugiere vincular algunos elementos de virtualidad al modelo de gestión de la Universidad.
- h. El permanente vínculo de las actividades sociales como la educación y el proyecto académico de la Universidad requiere comprender las dinámicas culturales que en este contexto se da a partir de la cibercultura como el espacio que plantea que las instituciones educativas tendrán que integrar redes académicas virtuales para promover el desarrollo de la pluralidad de ideas, intercambio de experiencias y exposición de su proyecto educativo a nivel global.



Notas

- 1 Se utiliza el término NTIC o Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para referir el paso de las tecnologías analógicas como la radio, televisión y prensa hacia las tecnologías digitales que son representados por ordenadores, tecnologías móviles y la red internet.
- 2 Se pretende utilizar el término TAC o Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para sustentar la idea de que estas tecnologías han sido utilizadas para lograr motivos educativos, en contraposición con las TIC o Tecnologías de la Información y la Comunicación que poseen un enfoque del uso de estas herramientas pensadas desde una perspectiva artefactual vinculadas con el uso y manejo del software y el hardware.
- 3 El término plural pretende referir la idea de diversidad o que integra varias culturas en el proyecto académico denominado Universidad.

- 4 Algunos autores han referido que la educación en el contexto de la era industrial se ha caracterizado por ser de tipo tradicionalista, autoritaria y que enseña en grandes cadenas de montaje, ya que su función social no es la de formar sujetos críticos, sino sujetos obedientes que respondan a los intereses del sistema y de la clase dominante.
- 5 El término glocal integra la visión de lo local y lo global como si fuera parte de un sólo intersticio o entramado.

Bibliografía

ALTHUSSER, Louis

- 1988 *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.

CASTELLS, Manuel

- 2002 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Siglo XXI.
2009 *Comunicación y poder*. Madrid: Editorial Alianza.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2003 Apogeo y decadencia de la teoría tradicional: Una visión desde los intersticios. En: *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina* (pp. 59-72). Quito: Editorial Abya-Yala.
2009 Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: *La colonialidad del saber* (pp. 191-213). Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

FOUCAULT, Michael

- 2015 *El sujeto y el poder*. 25 de Febrero. Obtenido de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

GARCÍA-CANCLINI, Néstor

- 2011 De la sociedad de la información a la sociedad del desconocimiento. *Nueva época*, 27, 1-11. Septiembre.

HABERMAS, Jürgen

- 1987 *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

HERMANN, Andrés

- 2011 Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 83-103. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

KRÜGER, Karsten

- 2006 El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI, 625-696.

LÉVY, Pierre

- 2007 *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.

LYTOARD, Jean-François

- 1991 *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MORGENSTERN, Sara

- 2000 La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de estudios del trabajo*, 117-148.

RUEDA, Rocío

- 2008 Cibercultura: metáforas prácticas sociales y colectivos en red. *Revista Nómadas*, 8-20.

SANGRÀ, Albert

- 2001 *Enseñar y Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

- 2015 Cuadernos irc.com. 20 de Marzo. Obtenido de La calidad en las experiencias virtuales de educación superior: http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra_imp.html
- SENNETT, Richard
- 2000 *La corrosión del carácter, Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TEDESCO, Juan Carlos
- 1998 Universidad y sociedad del conocimiento. *Revista Criterio*, 2228. Noviembre.

Fecha de recepción del documento: 2 de abril de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

LA INTERCULTURALIDAD COMO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ECUATORIANA

Interculturality as a challenge for education in Ecuador

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*

edisonhiguera@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Quito-Ecuador

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

NÉSTOR CASTILLO MANTUANO**

nestorantoniocastillomantuano@hotmail.com

Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

Resumen

El artículo aborda el problema de la interculturalidad y de la educación intercultural, en general, y de la educación intercultural en el Ecuador, en particular. Para cumplir este cometido: a) define nociones como pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad; b) realiza una presentación sucinta de la realidad de la educación intercultural con énfasis en la realidad intercultural en el Ecuador; c) recuerda las leyes actuales que se refieren a la educación intercultural en el Ecuador; d) formula una valoración crítica sobre la posibilidad real de la práctica de la interculturalidad y de la educación intercultural en el Ecuador.

Palabras claves

Interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural, Educación Intercultural Bilingüe, desafío, procesos.

Abstract

This article treats the problem of interculturality and inter-cultural education in general and then, in particular, intercultural education within Ecuador. to arrive at this goal: (a) notions like pluriculturalty, multiculturality and interculturality will be described; (b) a concise presentation of the reality of interculturality will be given with an emphasis upon the intercultural reality within Ecuador; (c) the current laws that refer to intercultural education for Ecuador will be considered; (d) finally, a critical evaluation will be presented concerning the real possibility for the practice of interculturality in general, and of intercultural education within Ecuador, in particular.

Keywords

Interculturality, multiculturality, intercultural education, Bilingual Intercultural Education, challenge, processes.

Forma sugerida de citar: Higuera, Édison & Castillo, Néstor (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 147-162

* Licenciado en Sagrada Teología por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Máster en Educación por la Universidad de Jaén. Magíster y PhD en Filosofía por la Pontificia Universidad *Antoniano* de Roma. Docente Agregado de la Carrera de Filosofía de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Docente Auxiliar de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

** Estudiante de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Introducción

El presente artículo, *La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana*, pretende realizar un aporte a la discusión crítica sobre el problema intercultural en el Ecuador. Su importancia radica en que el propio Estado ecuatoriano se ha definido como “intercultural” y “plurinacional” (Asamblea Constituyente, 2008: art. 1); y las leyes y reglamentos que de ella proceden han defendido y ampliado estas nociones. Sin embargo, las reflexiones realizadas en torno al problema de la interculturalidad en el Ecuador parecen reducirla a una “cuestión indígena”; mientras la sociedad civil de nuestro país se mantiene al margen de las exigencias profundas que exige la práctica de la interculturalidad. Por ello, su contenido puede resultar relevante y actual al mismo tiempo, pues mientras en los documentos jurídicos la cuestión intercultural aparece claramente expuesta; en la práctica, se hace necesario desarrollar numerosos procesos que permitan a los habitantes de este país el desarrollo de verdaderas competencias interculturales.

El artículo propone discutir la práctica de la interculturalidad en el contexto educativo ecuatoriano. “discutir” en el sentido propuesto por Bloom (1974), entendido como una de las competencias del verbo analizar, que permite ser conscientes de los componentes de una realidad, de sus relaciones y límites internos. Para alcanzar esta finalidad se procede a definir la noción de interculturalidad; revisar la noción de educación intercultural en el Ecuador; analizar la normativa vigente sobre la educación en general y sobre la educación intercultural en el Ecuador; y evaluar en qué sentido la práctica de la interculturalidad en el Ecuador es una realidad “por construir”, antes que construida (Walsh, 2010: 78; Cuji, 2011: 7-8).

Ante la realidad de nuestro país, autodefinido como “intercultural” y “plurinacional”, habitado por numerosas etnias y nacionalidades indígenas, afro ecuatorianos, montubios, y comunidades inmigrantes, resulta necesario preguntarse ¿es posible la vivencia de la interculturalidad en el contexto educativo ecuatoriano? Dicho de otro modo, aquello que se conoce como interculturalidad, y que implica numerosas exigencias, ¿es aplicable en la realidad nacional y en la práctica educativa ecuatoriana? Los autores parten del supuesto que en las condiciones en las que se administra la realidad educativa ecuatoriana, la interculturalidad se reduce a una declaración programática antes que a una práctica.

Para justificar su hipótesis, los autores exponen la definición de interculturalidad, en general; luego revisan la noción de interculturalidad en el Ecuador; a continuación analizan la normativa sobre la educación en general y sobre la educación intercultural en particular; y terminan

con una evaluación de las razones que no permiten la vivencia plena de la interculturalidad en el Ecuador.

Los aportes del artículo consisten en el modo crítico de acercarse a la realidad intercultural, en general, y a la realidad intercultural en el Ecuador; y su consideración como una realidad *in fieri*, que implica numerosas exigencias y procesos, es decir como un desafío. Además, el artículo permite ampliar la visión del problema intercultural en el Ecuador, al colocar sobre el escenario a “otras culturas” integradas, al menos físicamente, a nuestro terruño como fruto de las migraciones de los últimos años.

Los términos que integran el marco conceptual del problema abordado son los siguientes: culturas, aculturación, inculturación, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

El artículo se desarrolla en el marco de una investigación cualitativa. Su acercamiento es bibliográfico y se sirve del método de análisis crítico del discurso.

Es ésta una de las corrientes más activas del análisis del discurso que (...) se distingue, sobre todo, por cómo concibe la tarea del analista y por cómo toma en consideración las implicaciones del análisis. Siendo, precisamente, el afán de intervenir en el orden discursivo, al menos, incrementando la conciencia crítica de los hablantes y de proporcionarles herramientas para el análisis de discursos propios y ajenos, lo que más distingue a esta corriente (Íñiguez, 2012: 165).

En nuestro caso, el análisis crítico del discurso es utilizado para evaluar de modo crítico el problema de la interculturalidad en el Ecuador y aplicabilidad real.



Noción de interculturalidad

El siglo pasado se caracterizó, entre otras cosas, por la incorporación de nuevos temas a la reflexión antropológica. Uno de ellos es la interculturalidad.

Podría afirmarse que el problema de la interculturalidad ha surgido como resultado de la profundización-discusión del problema de la cultura. Pues, a partir de la noción matriz de cultura se ha desarrollado una constelación terminológica que depende de ella. A guisa de ejemplo se pueden mencionar nociones como: culturas, aculturación, inculturación, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

E. Tylor, en *Primitive Culture*, considera que la cultura se relaciona con “las capacidades y los hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (1920: 1). Entre las capacidades que menciona Taylor se encuentran: conocimientos, creencias, arte, moral, leyes y costumbre.



Luego de él numerosos autores se han preocupado acerca del problema de la cultura: antropólogos culturales, sociólogos, filósofos, etc. Entre los filósofos se habla inclusive de una “filosofía de la cultura”. A modo de ejemplo se puede citar la obra reciente de David Sobrevilla (2013) *Filosofía de la cultura*.

Al filósofo le interesa el problema de la cultura en cuanto problema humano. En este sentido la pregunta por la interculturalidad procura desentrañar las implicaciones antropológicas que existen entre las culturas y la educación.

El presente apartado procura realizar un análisis de la noción “interculturalidad”. Por tratarse de una cuestión relativamente nueva, la comprensión del concepto de interculturalidad podría resultar conflictiva y hasta ambigua. Tanto es así que, en algunos casos, cuando se anuncia la defensa o el impulso de la interculturalidad, lo que en la práctica se realiza es más cercano a una promoción multicultural. Por ello, resulta imperioso definir algunos de los términos de la aludida constelación de cultura.

Pluriculturalidad

La pluriculturalidad consiste en la constatación de la existencia de dos o más culturas dentro de un mismo territorio y su posible interrelación (Bernabé, 2012: 69), afirmándose, además, la importancia de su reconocimiento y su valoración en igualdad de condiciones: “el pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad” (Bernabé, 2012: 69).

Multiculturalidad

La noción de multiculturalidad comprende los siguientes componentes:

La aceptación explícita de la presencia física (co-existencia) de más de una cultura dentro de un mismo territorio y en un mismo período histórico; la inexistencia de intenciones y/o planes que permitan la interacción entre ellas; la acentuación de las diferencias entre los diversos grupos culturales, hasta llegar a constituir verdaderos barrios aislados, como lo señala García en *la Interculturalidad: desafío para la educación* (2008: 89):

La multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo. Están unidas temporal y espacialmente pero se da, al mismo tiempo, la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y

actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados como un archipiélago.

Interculturalidad

A diferencia de la noción de multiculturalidad, la interculturalidad constituye un verdadero desafío para las sociedades democráticas. Pues, como punto de partida para la relación cultural se establece el prefijo *inter* = entre; antes que *multi* = muchas. En realidad, se debe afirmar que todo proceso intercultural exige la superación de la multiculturalidad; en el sentido de ser capaces de avanzar más allá del simple reconocimiento de las diferencias culturales presentes dentro de un mismo territorio, para iniciar el conjunto de procesos de los que habla García citando a Antón, Aranguren y Sáez, en *la interculturalidad: desafío para la educación*:

La interculturalidad es definida (Antón, 1995; Aranguren y Sáez, 1998) como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural (2008: 90).

Como se desprende de la cita anterior, la interacción y el intercambio de culturas presentes en un mismo territorio genera un conjunto de procesos; entre los que se destacan los procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos. La existencia de procesos señala que la interculturalidad no puede reducirse a declaraciones programáticas presentes en las leyes y reglamentos de un Estado; sino que debe surgir como resultado de las experiencias vividas dentro de los mismos procesos.

La interculturalidad, además, exige la práctica de un conjunto de valores éticos frente a las diferencias culturales presentes en el territorio de un mismo Estado: reconocimiento, comprensión, respeto, comunicación y actitudes favorables; valores que no se desarrollan por generación espontánea, sino que deben ser cultivados a lo largo de la vida.

Algunos defensores de las bondades inherentes a la interculturalidad, como García en *la Interculturalidad: desafío para la educación*, y Kowii en *Interculturalidad y diversidad* (García, 2008; Kowii, 2011) proponen su incorporación en la sociedad por medio del sistema educativo:

Debemos educar a los ciudadanos en el convencimiento de que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente. El *sistema educativo* juega un papel crucial para lograr el encuentro entre las culturas mayoritarias y las minoritarias, colaborar en la lucha contra el racismo y la xenofobia y contra cualquier tipo de discriminación (García, 2008: 14).

Si la propuesta de la incorporación del proyecto intercultural por medio del sistema educativo resulta convincente, se vuelve necesario establecer los medios que se utilizarán para llevar a cabo dicho cometido. Según el texto de García, que reproducimos a continuación, la educación intercultural se encarga de realizar la crítica de los modelos pedagógicos, de los programas y proyectos existentes a fin de construir sobre nuevos cimientos, alejados de la educación compensatoria:

152



La educación intercultural ha de significar un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la pluriculturalidad; una educación intercultural capaz de interpretar la complejidad, evitando la tradicional simplificación que significaba la educación compensatoria (García, 2008: 124).

Ante los múltiples desafíos que representa la asunción de un modelo intercultural, se puede formular la siguiente pregunta: ¿está preparada la sociedad ecuatoriana para asumir todas las exigencias del modelo intercultural? ¿Las autoridades han demostrado la voluntad política para impulsar los cambios legales y estructurales que promueve el modelo intercultural? ¿Está preparado el sistema educativo (docentes, padres de familia y estudiantes) para aplicar el modelo intercultural? en *la Interculturalidad: desafío para la educación*, García señala algunas exigencias para la educación intercultural:

“Para apostar por la educación intercultural, debemos procurar compromisos activos entre todos los que conviven en un mismo espacio” (Lynch, 1986a). Ello requiere la puesta en práctica de unos mínimos indispensables de actuación (García y Sáez, 1998: 214; Aguado, 1991: 90):

- a) Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo, en particular, y a la sociedad, en general, sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, sin discriminación.
- b) Incorporar y dar respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías desplazadas de su lugar de origen.
- c) Atender las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura, es decir, de las minorías marginadas de cada cultura específica.
- d) Responder a las necesidades de las nuevas minorías.
- e) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes, así como condenar las medidas políticas asimilacionistas.

- f) Plantear la educación intercultural como materia relevante para todos, no sólo para personas inmigrantes o las minorías culturales.
- g) Sensibilizar y concienciar de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
- h) Desarrollar esquemas conceptuales transculturales para demostrar en la práctica educativa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas, más allá de la cultura particular de un grupo concreto” (García, 2008: 128-129).

La cita textual es extensa. Sin embargo, se justifica su transcripción completa debido a su importancia, porque permite constatar los numerosos requerimientos de la interculturalidad, en general, y de la educación intercultural, en particular. Ellas se resumen en los siguientes términos, algunas surgidas de la materialidad del texto, y otras se deducen de él:

1. La aprobación de leyes y reglamentos que promuevan y defiendan la interculturalidad, pues sin ellas serían imposibles de cumplir la mayor parte de requerimientos (Constitución de la República del Ecuador, 2008: art. 57.14; Ley orgánica de educación intercultural, 2011: arts. 77-92).
2. La formación de todos los docentes para la ejecución de la asignatura obligatoria denominada educación intercultural (Sabariego, 2002: 175).
3. La creación de mega instituciones capaces de aplicar y vigilar el cumplimiento de la normativa que se genere a partir de las numerosas exigencias de la interculturalidad: de formar la nueva generación de docentes con atributos y valores interculturales; de introducir al sistema educativo las particularidades culturales lingüísticas, religiosas y culturales de las minorías étnicas; de defender y asesorar a todas las culturas; y de atender las necesidades educativas especiales, etc. (Ley orgánica de educación intercultural, 2011: art. 6 y 19).

Luego de lo cual no podemos sino quedar absortos ante las numerosas exigencias inherentes a la educación intercultural. Por ello, se puede pensar que la educación intercultural, tal y como se presenta en el texto de García, resulta una realidad prácticamente inalcanzable; pues, en el caso de que exista un Estado que manifieste voluntad política para aplicarla en su totalidad, aquello implicaría un conjunto numeroso y articulado de acciones, casi imposibles de cumplir.

En resumen: la interculturalidad consiste en un conjunto de variados procesos que se inician por la interacción respetuosa entre culturas diversas, con la certeza del beneficio que produce dicho intercambio. Sus

defensores sostienen que la vía para su incorporación se da a través del sistema educativo. A continuación se expone la situación de la educación intercultural en el Ecuador.

La educación intercultural: la educación intercultural en el Ecuador

La interculturalidad es un tema complejo que exige un tratamiento interdisciplinar: pedagógico, didáctico, filosófico, antropológico, ético, jurídico, etc. Como se ha afirmado anteriormente, varios autores sostienen que la vía de ingreso triunfal de la interculturalidad sea a través de la educación. Por ello, se presentan relacionados interculturalidad y educación.

Un paso más en la reflexión intercultural es el que se realiza en cada una de las regiones de los diversos continentes. Por ejemplo, en algunos sectores de la región andina, el problema intercultural aparece ligado a reivindicaciones de grupos aborígenes, especialmente indígenas: esto puede confirmarse en la ponencia de C. Walsh, *Interculturalidad crítica en Ecuador* (Walsh, 2013). Lo mismo se refleja en el artículo *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, de López y Küper.

Alrededor de los años 70, en diversos lugares como en Ecuador y en la Amazonía peruana fueron los propios movimientos u organizaciones indígenas quienes demandan el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal (...) se llevaron a cabo importantes campañas de alfabetización de adultos en la propia lengua en los años 80 en Bolivia, Ecuador y Nicaragua, por ejemplo, que se constituyeron en verdaderos antecedentes (...) así como en importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política (López y Küper, 1999: 3 y 9).

Inicialmente, los levantamientos de los pueblos indígenas se realizaron por la recuperación de sus tierras, por la defensa de la identidad de las nacionalidades y el derrocamiento de presidentes. Sin embargo, sus mejores frutos se han visto reflejados en la aprobación de leyes que promueven el respeto de las culturas y sus tradiciones; y en la institución de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.

Los antecedentes históricos de la educación intercultural bilingüe se remontan a la década de los años 30.

Este proceso generó reivindicaciones como la naciente educación intercultural bilingüe y proyectos como la educación radiofónica (Conejo, 2008: 66); los procesos de alfabetización en la sierra con auspicio de

la iglesia y el apoyo de la alfabetización por radio a través de las escuelas radiofónicas populares del Ecuador (Moya, 1987: 393); el programa de alfabetización de los años 80 y la futura alfabetización en quichua (Moya, 1987: 396). El año de 1984 concluyó con el proyecto de alfabetización, que evidenció cambios significativos en materia de interculturalidad y educación, a sabiendas de que éste fue el primero en tener una cobertura nacional (del área quichua-hablante) (Moya, 1987: 400).

Los consecutivos proyectos y fundaciones de escuelas, marcaron un antes y un después en el desarrollo de la interculturalidad educativa de nuestro país hasta nuestros días. Las misiones andinas del Chimborazo; el sistema radiofónico shuar; las escuelas indígenas de Simiatug; las escuelas bilingües de la federación de comunas; el Colegio Nacional “Macac”; el Proyecto de educación bilingüe intercultural; el Proyecto alternativo de educación bilingüe de la CONFENIAE; los sistemas de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC); la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); el convenio entre el MEC y la federación nacional de indígenas evangélicos.

Según Moya, en *Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas*, los procesos antes mencionados, permitieron que las organizaciones indígenas tomaran conciencia de la necesidad de la existencia de un ente que permita que las organizaciones indígenas ejecuten los programas educativos según sus problemas y necesidades:

Las organizaciones indígenas solicitaban al gobierno la creación de una instancia que delegara directamente a las propias organizaciones la ejecución de programas educativos que respondieran no sólo a su reconocida necesidad de alfabetizarse sino, además, a otros problemas y necesidades tales como una educación permanente sobre los problemas del agro (el acceso a la tierra, la legislación agraria, los modelos de desarrollo para el sector, la autogestión cultural y económica, el acceso a los otros servicios sociales, etc.) (...). Estos planteamientos del movimiento indígena contribuyeron a consolidar y constituir un discurso propio en torno a un terreno jamás antes disputado: la educación y la cultura (...) la tarea de ejecutar opciones educativas implica la necesaria formación de recursos humanos especializados al interno del propio movimiento popular (...) (Moya, 1987: 397).

El nacimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), el año de 1988, representa el resultado de la reivindicación de los movimientos sociales autóctonos. El SEIB nació con la misión de favorecer el seguimiento de los estudios de las poblaciones conservando el patrimonio cultural de cada una de ellas, por ejemplo la recuperación de la lengua nativa y costumbres a los jóvenes autóctonos. Al generar inclusión en la nación, no desea establecer un sistema que privilegie a las culturas



antes olvidadas, sino su reconocimiento y valoración. En la actualidad el SEIB está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Constitución de 2008) y comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior.

La condición de Estado plurinacional, exige el reconocimiento de la diversidad de todos los pueblos, dentro del ámbito de sus leyes y normativas, para impulsar la participación y el desarrollo social del país. Esto implica su aplicación más allá del discurso en la plena participación del sujeto. Por ejemplo, el actual marco legal educativo además de reconocer el carácter científico a los saberes ancestrales, exige que se investigue, sistematice, registre y difunda, por todos los medios, las ciencias, los saberes, los conocimientos relativos a temas de la interculturalidad (art. 90 de la LOEI).

Según Conejo, en *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, en los últimos años “se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socioculturales y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano” (Conejo, 2008: 65). Desde el comienzo del siglo XXI, los cambios resultan significativos, por ejemplo, en la primera década, temas como la diversidad cultural, los derechos de los pueblos y nacionalidades han recibido mayor atención en la redacción de las normas educativas.

La creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en el 2013, surge como fruto del trabajo participativo de los propios actores del sistema de educación intercultural bilingüe: las 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas del Ecuador (MOSEIB, 2013: 2).

En resumen: las diversas acciones mencionadas en el presente subtítulo pueden ser consideradas el antecedente próximo que condujeron a la institución del actual sistema de educación intercultural bilingüe. A continuación se realiza la exposición de la normativa que rige el sistema de educación intercultural en el Ecuador.

Normativa que rige la educación intercultural ecuatoriana

En la Constitución Política del Ecuador (2008)

En la Constitución Política del Ecuador, aprobada en Montecristi el año 2008, se encuentran los siguientes artículos que se refieren a la educación, en general, y a la educación intercultural, en particular. A continuación se citan y comentan los artículos pertinentes:

Art. 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez (...).

El artículo 27 de la constitución del 2008 destaca el carácter antropológico de la educación, que incluye todas las dimensiones inherentes al ser humano. Los límites que se establecen para la educación están señalados por la sumisión a los derechos humanos, al medio ambiente y a la democracia. Entre las notas se destaca el carácter «intercultural» de la educación.

Art. 29. El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

El artículo 29 de la Constitución señala que es obligación del Estado garantizar el derecho de las personas “de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”. Esto exigiría que sean tomadas en cuenta todas las personas que habitan dentro del territorio ecuatoriano, incluyendo aquellos migrantes que proceden de realidades culturales y lingüísticas diversas a la de los ecuatorianos. Sin embargo, la aplicación de la interculturalidad en el Ecuador parece reducirse a una «cuestión indígena» y/o de los pueblos y nacionalidades indígenas, sin tomar en cuenta las culturas provenientes del exterior.

Art. 57.14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

El artículo 57 numeral 14 de la constitución vigente establece que es deber del Estado ecuatoriano “desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe”; con la intención de cuidar y preservar las identidades culturales, especialmente la indígena.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), artículos 77-92, se explica en qué consiste el sistema de educación intercultural bilingüe; cuáles son sus fundamentos, sus fines y sus objetivos.

En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012)

En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), artículos 241-254, se exponen las normas generales sobre el sistema de educación intercultural bilingüe: ámbito, participación de la comunidad, interculturalidad, transversalización de la interculturalidad, currículo del sistema de educación intercultural bilingüe; la subsecretaría

de educación intercultural bilingüe: funciones; niveles de gestión desconcentrados de la subsecretaría de educación intercultural bilingüe; participación ciudadana y control social; dirección nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

El artículo 243 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural considera la interculturalidad como “enfoque educativo inclusivo”, cuyo punto de partida es la diversidad cultural y el respeto a la cultura; y sus objetivos se orientan al incremento de la equidad, a la superación del racismo, la discriminación y la exclusión y al incremento de la comunicación entre las diversas culturas:

Art. 243. La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.

158



La normativa vigente en el país sobre interculturalidad y educación intercultural constituye un referente infranqueable para la comprensión del problema de la interculturalidad. El alcance de aquella normativa trasluce muy buenas intenciones; sin embargo, las exigencias concretas de la interculturalidad –aquellas que han sido mencionadas anteriormente– continúan presentes ante nuestros ojos reclamando ser satisfechas. El camino recorrido hasta ahora es innegable, pero falta mucho por hacer.

En resumen: la Constitución Política del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) han ofrecido el soporte jurídico para la interculturalidad y la educación intercultural en el Ecuador. Sus artículos reflejan el deseo del estado ecuatoriano de trabajar a favor de la interculturalidad. A continuación se expone la perspectiva de los autores sobre el estado de la interculturalidad en el Ecuador, considerada como desafío.

La vivencia plena de la interculturalidad como un desafío permanente

La interculturalidad no debe ser concebida como *factum*; sino como una realidad *in fieri*. es decir, como una realidad en permanente construcción, en la que los elementos pertenecientes a la interculturalidad representan un horizonte hacia el cual caminamos; como una realidad siempre imperfecta, a la que siempre es posible acercarnos, pero imposible de alcanzar de modo pleno.

La interculturalidad, en general, constituye un desafío al que se someten libremente las sociedades democráticas. Un desafío al que ninguna

de ellas está obligado a someterse, pero que asumido como propio en la última etapa de la historia de occidente. Por ello, podría afirmarse que la vivencia perfecta de la interculturalidad no deja de ser una hermosa utopía que impele al respeto de todas y cada una de las culturas reunidas dentro del mismo universo espacio-temporal, sin que esta realidad jamás llegue a realizarse de modo perfecto.

Frente a la propuesta del respeto y la integración de las culturas, la pregunta que García se plantea en *La interculturalidad: Desafío para la educación* es la siguiente: “¿cómo llegar a ser plurales en una sociedad democrática al tiempo que mantenemos nuestra identidad?” (García, 2008: 12). Dicho de otra manera: ¿con qué medios se puede garantizar la preservación de la identidad de los miembros de una sociedad, si ellos se someten libremente al contacto y, por ende, al influjo directo de otras culturas?

Por otra parte, en nuestra realidad ecuatoriana, la problemática del diálogo y el respeto de las culturas parecen reducirse en numerosos documentos académicos y jurídicos al problema de los grupos indígenas; y sobre todo a la Educación Intercultural Bilingüe (González Terreros, 2011: 12). Tampoco se logra captar la totalidad del problema cuando se incorpora a la discusión la situación de los grupos afro-ecuatorianos (Walsh, 2012: 24) y montubios. Si bien todos ellos forman parte del problema, en realidad no agotan el problema intercultural en el Ecuador. Pues, para abordar la cuestión intercultural de modo integral, además de los grupos mencionados, debe tomarse en cuenta la presencia de los numerosos grupos de migrantes que han ingresado al país en los últimos años.

El tratamiento del problema de la relación entre culturas, por parte de las autoridades del Estado ecuatoriano, parece querer obviar los procesos requeridos para que la interculturalidad surja como resultado de un camino recorrido. A veces da la impresión de que las leyes y normas emanadas por el Estado, concernientes a la relación entre culturas, se presente como la panacea al problema o realidad pluricultural de nuestro país. En este sentido, deben considerarse con seriedad las expresiones de Kowii expuestas en *Interculturalidad y diversidad*:

La interculturalidad no tanto como concepto, sino como práctica efectiva, no tiene todavía una expresión real en la sociedad ecuatoriana, porque aún no rebasa la frontera de los enunciados de carácter antropológico, la posición reivindicativa de una determinada nacionalidad o pueblo, o incluso la simple definición de principios de una institución estatal encargada de apoyar o gestionar la cultura desde la esfera oficial (2011: 127-128).

En el mismo sentido, aunque conservando las distancias, deben interpretarse las expresiones de Bernabé, sobre la realidad española: “para que la sociedad española avance en la dirección del respeto entre culturas, de-

ben fomentarse procesos interculturales que permitan encuentros y, principalmente, momentos de intercambio entre las diversas culturas presentes en el país, ya sean inmigrantes o autóctonas” (2012: 68). Sin el deseo de esconder la realidad, Bernabé se refiere al “avance” esperado en relación al respeto entre culturas, que requiere un conjunto de procesos interculturales que deben ser realizados. “Avance” que delata que aún es España, donde la reflexión y la legislación intercultural parecen avanzadas, la intercultural no es presentada como una realidad constituida de una vez para siempre. Parece que, también en el Ecuador se puede asumir una actitud semejante cuando, con serenidad y franqueza, se hable de interculturalidad.

En la misma línea de los autores citados lo afirma Walsh, en *Interculturalidad, Estado y sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época*:

160



La interculturalidad aún no existe. Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir no en “abstracto” sino en medio de procesos formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo (Walsh, 2009, citada por Cuji, 2011: 7-8).

Conclusiones

La definición de interculturalidad implica el reconocimiento, la interacción, la comprensión y el diálogo fecundo de las culturas presentes dentro de las mismas coordenadas espacio-temporales.

La noción de “interculturalidad” que se emplea en el Ecuador puede ser calificada de “reductiva”. Pues, en algunos casos ésta asume el significado de educación intercultural bilingüe, orientada casi exclusivamente a la población indígena; mientras que, en otros, sirve para referirse, además de las numerosas nacionalidades indígenas, a los grupos afro ecuatorianos y montubios, dejando en el olvido las numerosas culturas y subculturas que se han incorporado a la realidad ecuatoriana, producto de las migraciones de los últimos años.

La constitución, las leyes y los reglamentos vigentes en el país reconocen, de manera explícita, la realidad *intercultural* y *plurinacional* del Ecuador: Tanto la Constitución Política de la República del Ecuador (Constitución 2008: Art. 1); como las leyes que de ella proceden defienden la interculturalidad.

En relación al planteamiento inicial del problema y de la hipótesis, los autores consideran que los argumentos expuestos permiten afirmar, aunque de modo provisional y limitado, que la interculturalidad se presenta como un desafío asumido por las sociedades democráticas; y que, en

el Ecuador, constituye un desafío. Sin embargo, la inexistencia de estudios empíricos, que avalen las afirmaciones y conclusiones del presente artículo, constituye una de sus principales limitaciones. Por ello, se hace necesaria la realización de ulteriores investigaciones de campo, que permitan confirmar o desmentir *in situ* la situación de la realidad intercultural en el Ecuador.

Bibliografía

ASAMBLEA CONSTITUYENTE

- 2008 *Constitución de la República del Ecuador*. [En línea], disponible en: http://www.Asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.Pdf. [Consultada el 17 de marzo de 2015].

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE

- 1998 *Constitución Política de la República del Ecuador*. [En línea], disponible en: <http://pdba.georgetown.edu/parties/ecuador/leyes/Constitucion.Pdf> [Consultada el 26 de Marzo de 2015].

BERNABÉ, María

- 2012 “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Conocimientos necesarios para la labor docente”. *Revista Educativa Hekademos*. [En línea]. No. 11, junio de 2012, disponible en: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/07.pdf> [Consultda el 20 de marzo de 2015].

BLOOM, Benjamín

- 1974 *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales* (4a. Ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

CONEJO Arellano, Alberto

- 2008 Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Revista Académica Alteridad, Revista de Ciencias Humanas, Sociedad y Educación*. [En línea]. N°5. Noviembre de 2008. Comunicación y Sociedad, disponible En: http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5_conejo.pdf. [Consultada el 25 de marzo de 2015].

CUJI, Luis

- 2011 *Educación superior e interculturalidad*. Quito: FLACSO. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10584387&ppg=22>. [Consultada el 18 de marzo de 2015].

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso

- 2008 *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10224134&ppg=3>. [Consultada el 16 y 17 de marzo de 2015].

GONZÁLEZ TERREROS, María

- 2011 *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10577013&ppg=10>. [Consultada el 18 de marzo de 2015].

KOWII, Ariruma

- 2011 *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Corporación Editora Nacional. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10877554&ppg=6>. [Consultada el 17 de marzo de 2015].



- LÓPEZ, Luis Enrique & KÜPER, Wolfgang
- 1999 La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. [En línea]. N° 20, mayo-agosto de 1999. Organización de Estados Iberoamericanos, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> [Consultada el 25 de marzo de 2015].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR
- 2012 *Marco Legal Educativo: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural, Reglamento General*. [En línea], disponible en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/marco_legal_educativo_2012.pdf [Consultada del 10 al 21 de marzo de 2015].
- 2013 *Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. [En línea], disponible en: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/moseib.pdf> [Consultada del 21 al 26 de marzo de 2015].
- MOYA, Ruth
- 1987 *Educación Bilingüe en el Ecuador: Retos y alternativas*. [En línea], disponible en: http://www.iai.spkberlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/indiana/indiana_11/ind_11_moya.pdf [Consultada el 22 de marzo de 2015].
- SABARIEGO PUIG, Marta
- 2002 *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee de Brower. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10526561&ppg=48>. [Consultada el 18 de marzo de 2015].
- SOBREVILLA, David
- 2013 *Filosofía de la cultura*. Madrid: Trotta. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/detail.action?docid=10721796&p00=filosof%c3%ada+cultura>. [Consultada el 15 de abril de 2015].
- TYLOR, Edward
- 1920 *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Customs* (6a. Ed.). London: John Murray. [En línea], disponible en: <https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/n7/mode/2up>. [Consultada el 15 de abril de 2015].
- WALSH, Catherine
- 2010 Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Nacional de Integración del Convenio Andrés Bello. [En línea], disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/interculturalidad-cr%c3%adtica-y-eduacaci%c3%b3n-intercultural1.pdf> [Consultada el 18 de marzo de 2015].
- 2012 *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.
- 2013 *Interculturalidad crítica en Ecuador* [Interculturalidad crítica en Ecuador por Catherine Walsh-Facultad de Filosofía-Universidad Autónoma de Querétaro]. [En línea], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=f4qhfm2xi10>. [Consultada el 20 de marzo de 2015].

Fecha de recepción del documento: 27 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

Interculturalidad y contexto

Multiculturalism and context

INTERCULTURALIDAD Y DESPLAZAMIENTO: UBICACIÓN EN LAS CIUDADES CAPITALS¹

Interculturalism and displacement: location in capital cities

WILLIAM DARÍO ÁVILA DÍAZ*

wavila@uniandino.com.co
Concejo de Bogotá/ Bogotá-Colombia

ALBERTO ISAAC RINCÓN RUEDA**

aisaac_rincon@yahoo.es
I.E.D. Fernando Mazuera Villegas/Bogotá-Colombia

Resumen

El presente artículo pretende hacer un análisis de la situación de la interculturalidad y el desplazamiento hacia las ciudades capitales, cuyas causas esenciales que se han originado son, por un lado, los problemas ideológicos y económicos, y por otro lado, la ansiedad de poder a través de las armas, lo que ha provocado masacres extremas, abandono de las tierras, el desplazamiento forzado, la mutilación, violación, y así sucesivamente.

Como caso especial fueron tomadas tres ciudades de Colombia, como Bogotá, Cali y Medellín, por lo que han sido un ejemplo de los mayores receptores en los últimos años de desplazados; de ahí, ha propiciado un espacio adecuado para la realización de la interculturalidad entre las poblaciones movilizadas sufridas por todo tipo de violencia.

Forma sugerida de citar: Ávila Díaz, William Darío & Rincón Rueda, Alberto Isaac (2015). Interculturalidad y desplazamiento: ubicación en las ciudades capitales. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 165-185.

* Posdoctor en Economía, Sociedad y la Construcción del Conocimiento en el Mundo Contemporáneo de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Postdoctor en Comunicación, Educación y Cultura de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Philosophiae Doctor (PhD) in Business Administration de la Universidad Internacional de Newport, CA, Estados Unidos. Magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Especialista en Gestión Gerencial de la Universidad Central de Bogotá, Colombia. Ingeniería de Sistemas de la Universidad Católica de Colombia.

** Posdoctor en Comunicación, Educación y Cultura de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Doctor en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana, Cuba. Magíster en Historia de la Universidad Externado de Bogotá, Colombia. Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

Palabras claves

Interculturalidad, desplazamiento, violencia, pedagogía, Altos de Cazuca, Comuna Trece, Agua Blanca.

Abstract

With this paper is intended to make an analysis of the situation of interculturalism and the shift to the capital cities, whose causes essential that they have originated are, on the one hand, problems ideological and economic, and on the other hand, the anxiety of power through weapons, which has caused extreme massacres, land abandonment, forced displacement, mutilation, rape, and so on.

As a case special was taken three cities for Colombia, as Bogotá, Cali and Medellín, for as they have been an example of the largest recipients in recent years of displaced; for there, has propitiated adequate space for the performance of interculturalism between mobilized populations suffered by all sorts of violence.

Keywords

Interculturalism, displacement, violence, pedagogy, Altos de Cazuca, Comuna Trece, Agua Blanca.

166



Introducción

La interculturalidad y el desplazamiento se han constituido en una respuesta a la sociedad y el Estado ante el abandono que en cierto momento no han tenido corresponsabilidad para lograr el cambio de las circunstancias de los desplazados, que han sido sometidos por la violencia y el conflicto armado (Colombia) que han sufrido, ocasionando la pérdida de identidad y de pertenencia a su lugar de origen; lo que conlleva a la destrucción del tejido social de la persona y del hombre. Situación que no es ajena a otras latitudes en América Latina, en circunstancias diversas como son la pobreza, desappropriación de las tierras de los nativos de parte de los terratenientes e incluso por las grandes multinacionales para explotarlos sin importar sus legítimos dueños, dejándolos en el abandono, lo cual los obliga a desplazarse a las grandes ciudades latinoamericanas.

La interculturalidad es la propuesta de reconstruir el sentido de ser hombre y a su vez la reconstrucción de la familia que es parte fundamental de cualquier sociedad, y significa la construcción del estado en un sistema democrático, el cual no puede permitir la degradación del ser hombre.

Por otro lado, el desplazamiento ha sido la constante de una Nación que se considera líder de la democracia, pero desde el mismo momento de la consolidación de los nuevos Estados, especialmente, la colombiana, las numerosas guerras civiles, ocasionaron el desplazamiento; situación que continúa en el siglo XXI con diferentes matices o características (desplazamiento

de los campesinos a comienzo del siglo XX) que terminan con la masacre de los trabajadores campesinos y nativos. Posteriormente, el desplazamiento obligado se da por la lucha del poder entre los partidos políticos tradicionales, situación que se mantendrá cuando surgen como respuesta a esta situación, las guerrillas en defensa de los desposeídos del campo.

Con respecto a estos temas, nacen preguntas, entre las que se destacan: ¿qué es la interculturalidad? ¿Cómo los nuevos espacios posibilitan nuevos tejidos sociales? ¿La interculturalidad se constituye una propuesta de diálogo y reconocimiento? En otras palabras, surge la pregunta central del escrito: ¿Cómo la interculturalidad y el desplazamiento proponen una visión diferente de la educación y la pedagogía? Razón por la cual apunta como fin el de reflexionar sobre la trama de la interculturalidad como señal de beneficio a una propuesta de reconocimiento a los grupos de carácter de vulnerabilidad y desplazamiento.

El artículo se establece en dos grandes temas, la interculturalidad y desplazamiento. El primero tiene que ver con la definición del concepto como tal, suministrada por algunos pensadores que han trabajado sobre el tema; igualmente, se efectuó una breve descripción de las causas y en dónde se ha abastecido su divulgación principalmente. Por otro lado, se enfatiza en América Latina, su desarrollo de interculturalidad. Finalmente, se plasma la base fundamental de su expresión, norma, y su espacio de desenvolvimiento. El segundo tema, se tomó como punto de partida el caso colombiano que se ha venido presentando por motivo del desplazamiento forzoso de los campos a las ciudades, especialmente en los alrededores del Alto de Cazuca del Municipio de Soacha, el contorno de las ciudades capitales, especialmente en Bogotá, las Comunas de Medellín, puntualmente la Comuna Trece, como un asunto especial y perímetro de Cali, primordialmente en Agua Blanca. Ya para finalizar se dictan algunas conclusiones como aporte del trabajo escrito.



Interculturalidad

¿Qué es?

El término de interculturalidad ha venido evolucionando con el transcurrir del tiempo. Según el artículo “Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término” de Verónica Hidalgo Hernández, menciona que es un término que implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada



una de las culturas en un marco de igualdad (Hidalgo, s.f.: 78-80); no obstante, Claudio Malo González manifiesta que la interculturalidad no puede limitarse a reconocimiento, respeto y eliminación de discriminaciones, sino más bien al intercambio y comunicación, partiendo de los patrones estructuradores de cada cultura superando el prepotente prejuicio de que la verdad es patrimonio de tal o cual cultura y que, como poseedora, tiene la carga de transmitirlo a las otras (Malo, s.f.: 4).

Para Juan Leiva de la Universidad de Málaga, España, en su artículo “Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado”, coincide que la interculturalidad es una situación de la realidad de varias culturas que han enmarcado en un mismo espacio y que han roto el cerco del etnocentrismo cultural, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad (Leiva, 2008: 1-2).

Desde el punto de vista de los lingüistas-antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González como pioneros en definir el concepto de interculturalidad y de aplicarlo a la educación, postularon como una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. Adicionalmente, opinaron que la interculturalidad busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales. Posteriormente el mismo Mosonyi, pero esta vez con Francisco Rengifo, destacaron que la interculturalidad, especialmente en la educación, tiene como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituyen las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios –consideran ellos–, se van agregando en forma gradual, no conflictiva, todas aquellas temáticas tomadas de las culturas mayoritarias requerida para una formación integral (Casillas y Santini, 2013: 77-80). Según el dirigente indígena ecuatoriano, Ariruma Kowii en su escrito “diversidad e interculturalidad”, expone que la interculturalidad es simplemente, movimientos, conexiones, relaciones y comunicaciones entre varios actores, que son personas que pertenecen a culturas diferentes, que ponen en evidencia ciertas características como son las fortalezas de sus matices civilizadoras expresadas en las conductas de los individuos, en su dimensión humana y en los valores que rigen su pensamiento (Kowii, 2011: 26).

Acentuando un poco más sobre a la interculturalidad en la educación, permite crear y sustentar currículos, actividades académicas y proyectos que desarrollan un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas, según Hidalgo. Asimismo, señala que la interculturalidad es

como una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, a fin de tratar de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derrumbar los obstáculos culturales.

Según los servicios en comunicación intercultural (Servindi), presenta en su escrito “interculturalidad: desafío y proceso en construcción”, que la interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias (Servindi, 2005: 28-32). Asimismo, son relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar, por una parte, una interacción social equitativa entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, y por otro lado, una interacción que reconoce y que parte de las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder.

Consideran ellos, Servindi, que la interculturalidad, aspira a la intensa interacción entre las culturas, a través del respeto y reconocimiento de las diferencias y convergencias entre las personas y grupos, las identidades individuales y colectivas, los conocimientos de cada cultura como aporte complementario a las otras culturas, los derechos humanos, los valores compartidos, las normas de convivencia legitimadas y aceptadas, las instituciones que requieren adaptación y mejora, los intereses comunes para el desarrollo local, la equidad de género y el medio ambiente. Por lo tanto se abre el espacio para las relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, intercambio de saberes y experiencias, resolución de conflictos, consenso desde las diferencias y, cooperación y convivencia, como una necesidad en la sociedad moderna globalizante, donde coexisten pueblos con diferentes lenguas y culturas en diferentes ecosistemas.



¿Cómo y cuándo surge?

La interculturalidad surge, por un lado, de fenómenos de la globalización que en sus dimensiones económicas, culturales y políticas se ha venido debilitando por su soberanía como su cohesión cultural; y por otro lado, por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y grupos migratorios específicos (Servindi, 2005: 34-35). Al respecto se menciona en la Dirección General de Políticas Comunitarias, del Viceministerio de descentralización del Ministerio de la presidencia de la República de Bolivia, que la interculturalidad surge como una relación entre dos culturas diferentes e inherentes a las condiciones humanas (Viceministerio de Descentralización, 2008: 32,35).

El término de interculturalidad como tal, surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena y migratoria.

A pesar de ser conscientes los lingüísticos-antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González, de la diversidad de trayectorias que ha sufrido la educación escolar en los diferentes países y contextos, afirman que el desarrollo en el continente latinoamericano ha seguido en cuatro etapas fundamentales, aunque en realidad son cinco (Ferrão, 2010: 344-347):

La primera, que va el período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, donde se puede evidenciar una violencia etnocéntrica explícita, que intenta imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones minoritarias. La tónica del período colonial fue el de eliminar al otro. En la segunda etapa, surgieron las primeras escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas y migratorios. Por primera vez, otras lenguas se incorporaron al espacio escolar, además de la oficial.

En América Latina, en la década de los años 70, época en que se da comienzo a una tercera etapa de desarrollo de la educación escolar indígena y migratorios, se cuestionó fuertemente el modelo homogenizador y la educación castellanizadora, que más luego, aparece en la educación bilingüe el concepto de interculturalidad tanto en las universidades y sectores progresistas de la Iglesia Católica. Simultáneamente, el concepto de interculturalidad surge en sistemas democráticos y con estados de derecho, a partir del pluralismo cultural, que se instaló en Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelanda, Norte y Occidente de Europa y recientemente en Europa del Sur, y es utilizado como marco de referencia por las Naciones Unidas. Cabe señalar, que en Europa, especialmente, se ha venido germinando la tolerancia ante minorías étnicas relativamente nuevas, provenientes de la emigración del tercer mundo; planteándose la necesidad de introducir tipos de educación que incorporen a los inmigrantes, es así, que emprendieron proyectos educativos pilotos, en los cuales se desarrollaron conceptos de interrelación, de contacto y de conflicto entre la sociedad desplazada y la sociedad dominante; al producirse la interrelación que debe ser gradual, pacífica, abierta, continua y de mutuo respeto.

Ya hacia la década de los años 80 (como tercera etapa de desarrollo), en América Latina se introdujo el enfoque de interculturalidad en los proyectos de educación bilingüe. Década histórica, pues la interculturalidad fue utilizado como un elemento que buscó el reconocimiento y la defensa de la cultura de los pueblos indígenas y minorías, así como un instrumento que les permitió conocer y entender a los otros, como una forma de convivencia donde se dominaba el lenguaje y una cultura

ajena a ellos. En esta etapa, surgió cada vez con más fuerza una exigencia común por escuelas coordinadas y dirigidas por profesores indígenas y minorías. La experiencia de escuelas interculturales indígenas y minorías que se desarrolló en el continente, incluyó una nueva dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar. Las diferentes lenguas fueron el primer paso para que se propusiera un diálogo entre las diferentes culturas.

En cuanto a la década de los años 90 (como un cuarto movimiento), los países latinoamericanos, reconocieron su condición multilingüe y pluricultural, y la necesidad de establecer lineamientos de política educativa para la interculturalidad. Esto implicó, incluir en los currículos de estudio, además del componente lengua, el componente cultural que abarcará los conocimientos, saberes, cosmovisión y otros rasgos propios a cada pueblo. A raíz de ello, fueron reconocidas en sus Constituciones el carácter de multiétnico, pluricultural y multilingüe. Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en los temas transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales. No obstante, su impacto sobre las políticas públicas, pudo ser visto como un progreso significativo, comprometiéndose los gobiernos en la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumiera la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

Ya en pleno siglo XXI (quinta etapa de desarrollo), el concepto de interculturalidad sobrepasa el campo educativo e ingresa el debate de la diversidad cultural, avanzando de la mera tolerancia a la posibilidad de enriquecimiento mutuo entre diferentes culturas, cada vez más conectados con la globalización. Cada día hay mayor presencia de convivencia en la diversidad de actores sociales que lleva cada vez más a la reflexión sobre diversidad pluricultural, identidad, autoestima, tolerancia, lingüística, religiosa y, reconocimiento del otro. En otras palabras, se puede decir que no solamente se concierne en el aspecto educativo, sino más bien en matices trasversales de todas las actividades donde interactúan pueblos y sus culturas con principios de igualdad, diferencia e interacción positiva (Dietz, 2012: 15-16; Servindi, 2005: 34-35).

Ante la situación de la diversidad cultural, surge el debate del papel del profesorado, por ser el agente clave para la construcción de instituciones inclusivas de calidad. Desde hace muy pocos años, los profesores no tenían en su mente la diversidad cultural como elemento prioritario de la educación. Hoy por hoy, el profesorado se ha comprometido con el aná-

lisis de los cambios sociales, cambiando la fisonomía de las aulas de clase como también las instituciones educativas, que han provocado replantear los principios de la educación democrática en los que se basa la sociedad del continente latinoamericano. En consecuencia, el papel del profesorado, ha venido desarrollando su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y característico (Leiva, 2011: 43-45).

¿Cómo se ha venido desarrollando el concepto en América Latina?

El desarrollo de la interculturalidad en América Latina ha venido interviniendo en las instituciones académicas que se han ocupado en la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe. Dentro estos espacios se han venido realizando intercambios de experiencias y reflexiones, donde han participado proyectos y programas de desarrollo (Servindi, 2005: 41-42).

No existe un único proceso de educación intercultural en la región, sino que éstos han dependido de las particularidades de los países con alta vitalidad lingüística de sus pueblos originarios, las políticas de educación intercultural han estado enfocadas a la enseñanza del currículo nacional en lengua materna.

Para el sistema educativo latinoamericano, se debe estudiar las relaciones que han tenido las instituciones educativas con las comunidades de pueblos originarios, para sí ir construyendo cual es la política educativa intercultural más pertinente. En aras del proceso de efervescencia educativa que está viviendo estas sociedades, donde el movimiento estudiantil está interpelando los sentidos comunes que rigen el sistema educativo, y donde se inician procesos de refundación de éstos, el estudio de las políticas educativas interculturales contribuye a pensar el tipo de ciudadano a construir. Aquí no se trata de una educación que propicie la coexistencia de diferentes grupos histórico-sociales en un mismo territorio, sino más bien la construcciones de visiones y proyectos compartidos por estos grupos diversos, sin que cada cual tenga que renunciar a aquello que le ha sido legado y que desea conservar como propio y como marca de una identidad parcialmente diferenciada (Carvajal, 2015: 1-4).

La educación intercultural que vive en nuestro continente latinoamericano en las instituciones educativas, afrontan el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural y, sobre todo, que necesita propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de aprender a vivir juntos. Para ello, los sistemas educativos deben asegurar una bases sólidas para la igualdad de oportunidades en las escuelas, el

trabajo, y la sociedad en general, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura y a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a esta diversidad. Así pues, la educación intercultural de América Latina, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia (Leiva, 2011: 41-42).

¿En qué se fundamenta?

Todas las personas tienen el derecho a expresar su identidad, derecho del cual gozan y tiene que proteger. Por lo tanto, los miembros de una colectividad expresan su identidad social e individual con significados e imágenes, dentro de un espacio sociocultural diverso y unitario en países multiculturales; donde no son legítimos otros modos de relación como la aculturación forzada, la marginación y el etnocidio. Entonces es necesario fortalecer la identidad cultural en el marco de la diversidad para construir relaciones interculturales a partir de la adhesión y el compromiso con nuestros propios valores (Servindi, 2005: 45-49), a través de la filosofía de cómo abordar la diferencia, y a conocer, escuchar y respetar otras visiones para forjar una gobernabilidad donde exista complejidad, diversidad y heterogeneidad como son nuestros países latinoamericanos (Schmelkes, 2005: 5-7).

173


Legislación

El carácter pluricultural, pluriétnico y multilingüe de los países latinoamericanos que se ha profundizado últimamente, debe reflejarse en su sistema jurídico; de tal forma, que políticamente el reconocimiento de la diversidad cultural, no sea simplemente declarativo sino la práctica jurídica-política que responda a las necesidades y demandas de desarrollo y justicia de cada ciudadano latinoamericano.

Hasta mediados del siglo XX, en la idea de construcción del Estado-Nación, todavía prevalecía la integración de los pueblos minoritarios, con la justificación de los beneficios que tendría por su desarrollo en la modernidad.

Hoy en día, hablar de la relación Estado-Sociedad, suscita examinar el conjunto de leyes y normas vinculadas al enfoque intercultural que se refieren a identidad, cultura, valores e instituciones. De este modo, la interculturalidad se establece como principio rector en el marco jurídico-político que fortalece la democracia. Porque, optar por la interculturalidad significa optar por un Estado plural.

Se señala que internacionalmente se encuentra marcada de una u otra forma la interculturalidad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se establece que los “...Derechos y libertades sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica...” (Servindi, 2005: 60-64).

Se evidencia que los principales instrumentos internacionales respecto al beneficio de la interculturalidad, se encuentran condensados, entre otros, las siguientes normas (Universidad del Rosario, s.f.):

El Convenio 107 de la OIT, cuyo objetivo es la protección a las poblaciones indígenas y tribales en los países independientes.

El Convenio 169 de la OIT, su propósito es asegurar los derechos de los pueblos indígenas y tribales a su territorio y la protección de sus valores culturales, sociales y económicos.

Convenio Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, su fin es la conservación de la diversidad biológica, la utilización sostenible de sus componentes y la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos.

Convenio sobre diversidad biológica, donde se centra en la conservación de la diversidad biológica, la utilización sostenible de sus componentes y la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos.

Decisión 391 de 1996 de la Comisión del Acuerdo de Cartagena, donde se reglamenta los artículos 8, 10 y 15 del Convenio de Biodiversidad que tratan sobre la protección del conocimiento asociado a los recursos genéticos, su acceso, la distribución de los beneficios y la utilización de su conocimiento. Establece el régimen común de acceso a los recursos genéticos.

El Tratado de Cooperación Amazónica, puntualiza que las partes contratantes convienen en realizar esfuerzos para promover el desarrollo armónico de sus respectivos territorios amazónicos tendientes a lograr resultados equitativos y mutuamente provechosos, así como la preservación del medio ambiente y la conservación y utilización racional de los recursos naturales de esos territorios.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, donde los estados se comprometen a asegurar a los hombres y las mujeres igual título y a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, donde los estados se comprometen a garantizar a los hombres y mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos civiles y políticos.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial, mediante el cual se condenan la segrega-

ción racial y se comprometen los estados a prevenir, prohibir y eliminar todas las prácticas de esta naturaleza.

Convención sobre los derechos del niño, por el cual los estados se comprometen a reconocer los derechos de los niños y a adoptar medidas para dar efectividad a dichos derechos.

¿En qué espacios se desarrolla?

Como proceso de construcción, se ha venido desarrollando dentro de espacios que se encuentran en la dinámica de relaciones culturales, sociales, económicas, políticas, incluyendo los ámbitos que interactúan dentro de la sociedad y de sus instituciones públicas y privadas.

En los espacios de interacción entre las diversas cosmovisiones, la interculturalidad promueve la comunicación activa, la equidad y el respeto a las diferencias, sin distinción de clase social, económica o étnica.

Los espacios se vinculan con los ámbitos donde se forma y expresa la identificación individual y colectiva, como son el territorio, la comunidad, la familia, la escuela, el medio ambiente, las relaciones económicas, sociales, políticas, entre otras.

La formación de la identidad cultural propia, en dichos ámbitos, se expresa y afirma con relación a los otros a través de: las manifestaciones de los saberes particulares de las regiones, de las comunidades en los diferentes campos del conocimiento individual y grupal; y los conceptos, los temas, los valores, las actitudes y los comportamientos (Servindi, 2005: 83-84).

En relación a las manifestaciones de los saberes particulares de las regiones, de las comunidades, en los diferentes campos del conocimiento individual y grupal, es importante considerar los juegos históricos entre el pasado y el presente, pues cada individuo o grupo tienen múltiples maneras de identificarse sobre valores que ayudan a ser auténticos y responsables con los otros y con su entorno, desarrollándose así, un entendimiento de las diferencias culturales y las prácticas sociales y educativas. Con esto, se rompe los estereotipos y prejuicios sobre el otro, también haciendo claro que muchas veces no existen fronteras inamovibles entre culturas, grupos o diferencias, sino, especialmente en el mundo actual globalizado, un creciente contacto.

Ahora bien, con base a los conceptos, los temas, los valores, las actitudes y los comportamientos de la identidad cultural, se considera el desarrollo de cúmulos de conocimientos, saberes y prácticas locales, que permite acceder a la construcción y el reconocimiento del entorno real –universo, científico, cultural y social. De esta forma, accede a la exploración de lo desconocido, para poder interrelacionar, comparar, contras-

tar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar en el ámbito intercultural (División Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005: 28-34).

Desplazamiento

La violencia y el desplazamiento obligado en Colombia que se ha dado por largas décadas, es el escenario del conflicto armado de mayor duración en Latinoamérica, pues aproximadamente ya son dos millones que están desplazados al interior del país. El olvido y la indiferencia con lo que presenta y asume diariamente las catástrofes del conflicto armado interno a través de los medios masivos de comunicación, hacen que una gran parte de la sociedad colombiana se sienta de algún modo al margen del drama humanitario que enfrenta el país (Medellín, 2003: 26). El desplazamiento y la violencia han continuado año tras año sin contar con una cifra concreta sobre el número real de las personas –que por motivos de la guerra no declarada– han tenido que abandonar su lugar de origen, dejando todo por la presión que ejercen los grupos en contienda guerrilla (FARC, EPL, AUC, BACRIM, etc.), cuya acción criminal, está relacionada con el narcotráfico y operan en diferentes lugares de la Nación, que obligan, en su labor criminal a que la población se desplace a lugares seguros, para resguardar la vida conformada por familias enteras, que llegan a las grandes ciudades y en especial a la capital de la República. Sumado a todo ello, ha llevado a la destrucción del tejido social de la sociedad, de la fracturación de la familia y del mismo hombre, de la cultura y de la política. Hay que señalar que el desplazamiento no es solamente del campo a las ciudades sino que se dan en las mismas ciudades, donde se denomina desplazamiento intra-urbano. Según el investigador colombiano Francisco en su escrito “el desplazamiento forzado en Colombia”, comenta que, un nuevo producto de las amenazas y de las acciones armadas contra la población civil, es el desplazamiento al interior de las grandes y medianas ciudades de Colombia (Medellín, 2003: 39). Desafortunadamente existen muy pocos estudios al respecto de este tema y, aunque es evidente para todas las organizaciones e instituciones que tienen que ver con el desplazamiento, que es el producto directo del incremento de las disputas entre los paramilitares y los miembros de las FARC y el ELN en ciudades como Barrancabermeja, Medellín, Cali, Bogotá, entre otros. Por lo tanto, el desplazamiento de la población ha traído tragedia, miseria entre las personas que han sufrido, quedando en condiciones desfavorables, incluso, llegando a la indigencia, a la mendicidad, a la delincuencia, a la prostitución, al consumismo de alucinógenos, pues no encuentran un lugar para el

reinicio de su existencia y no ser tildados por la sociedad e incluso por el Estado, como problema.

Hay que tener en cuenta que las personas en algunos casos, no emigran exclusivamente porque hay tomas, ataques, amenazas, violencia u otras acciones semejantes, sino por circunstancias sociales en el sitio en el que han decidido vivir, no encontrando oportunidades de progreso (Moreno, 2000: 80). Hay otros desplazados que son desalojados por el conflicto, que han cruzado las fronteras colombianas como refugiados, en su gran mayoría, al Ecuador, Venezuela y Panamá; los restantes, son perseguidos por situaciones políticas, que son exiliados a Europa o Estado Unidos. Sobre el asunto, comenta el colombiano Medellín, que los desplazados parten hacia lugares con mejores condiciones de vida en promedio por su población, en concreto las personas, familias y comunidades desplazadas, donde arriban en espacios urbanos en las cuales se integran por los niveles más bajos y de mayor miseria de las ciudades (Medellín, 2003: 45).

La capital de Colombia (Bogotá) es el lugar predilecto junto con el Municipio de Soacha (Altos de Cazuca), donde se han ubicado el mayor número de desplazados víctimas de la violencia y el conflicto armado, siguiendo la ciudad de Medellín, como son las Comunas especialmente la Trece, la ciudad de Cali, primordialmente Agua Blanca y otras grandes ciudades de Colombia, como lo afirma Potin en su escrito “movilidad humana, los emigrantes colombianos y los extranjeros” donde asevera, que el desplazado es toda persona que se ha visto obligada a emigrar dentro del territorio Nacional, abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física o libertad han sido vulneradas por el hombre: conflicto armado interno, disturbio o tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos u otra circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que pueden alterar o alteran drásticamente el orden público (Potin, 1994: 144).

Por otra parte, en las afueras de Bogotá D. C. y alrededores del Municipio de Soacha-Altos de Cazuca-, los terrenos fueron ocupados a partir de 1975, poblando la parte baja de la loma a la fuerza, para construir viviendas, con cartones, latas y desechos de las construcciones de la ciudad, que posteriormente fue el lugar en la que van a ubicarse los desplazados por la violencia y los que no tienen nada. Estos lugares van creciendo, de acuerdo a la intensidad y el crecimiento del conflicto armado y de la pobreza; lugares que son el reflejo del problema y la condición humana, a la que llegan las víctimas de la violencia e incluso los victimarios. Igualmente estos lugares replican el conflicto que tienen las sociedades emergentes, que son sitios que conforman numerosos barrios en



la que el Estado y los gobernantes de turno no invierten los recursos necesarios para solucionar los problemas y dificultades de los desplazados, despojados y rechazados por la sociedad. El Estado, aunque existan leyes y propósitos de mejorar las condiciones de los violentados, son tildados como población abandonada.

Los grupos de desplazados por la violencia, llegan de diferentes lugares de Colombia, especialmente, para ubicarse en los Altos de Cauca, las Comunas o Agua Blanca, llevando consigo, parte de la cultura del lugar de origen. En el Escrito del colombiano Medellín efectúa un análisis de la situación refiriéndose que, desplazamiento forzado, al estar proporcionalmente más concentrado en grupos de afrocolombianos e indígenas, requiere y reclama más que ninguna otra política del Estado, un enfoque cultural y poblacionalmente particular, que efectivamente respete las diferencias culturales, y que generen mecanismos de atención de acuerdo a la diversidad de intereses, de expectativas y necesidades y cuya atención psicosocial y de reconstrucción del capital social de las poblaciones desplazadas parte del reconocimiento de las múltiples formas de interpretar y de vivir y asumir tanto la violencia como el desplazamiento mismo (Medellín, 2003: 203). Con esto se puede deducir, que estos grupos humanos de distintas condiciones culturales y regiones del país, en su caminar lo perdieron todo, y al ubicarse en las ciudades capitales surgen los llamados barrios marginados o cinturones de miseria, a fin de reconstruir el tejido social para ser reconocidos por la sociedad y el Estado con sus derechos de ser personas incluidas; por eso la interculturalidad, es el camino para llegar a dicha realidad en la que todos los actores sean los partícipes en la inclusión, ya que en estos lugares deprimidos y marginados se debe fomentar el diálogo entre las culturas y el respecto por la pluralidad y los derechos culturales (Senn, 2005: 196), llegando al hecho esencial, que la interculturalidad es el reconocimiento del respeto por las diferencias, como es la situación de los habitantes del Alto de Cauca de Soacha, las Comunas en Medellín o Agua Blanca en Cali. Asimismo, estos grupos humanos al ser parte de la interculturalidad, es un espacio de vida que permite encontrar el ser de la realidad, que la violencia les quitó.

En consecuencia, la diversidad cultural se asocia a complejos procesos de interacción e hibridaciones entre culturas, llamadas Interculturalidad efectiva. Hay que hacer notar que no se puede entender la interculturalidad simplemente como el contacto, la exposición pública o los arreglos formales entre culturas; por el contrario, se trata de encuentros de las diferencias que no dejan de poner en movimiento conflictos y desafíos y que en todos casos significa profundos procesos de reconocimiento de los otros (Escobar, 2002: 149). Es importante resaltar, que cuando

los grupos sociales están en estado de indefensión, la interculturalidad permite el desarrollo a que se manifiesten efectivamente para lograr un reconocimiento del espacio y la existencia que no es reconocida por las desigualdades existentes en nuestro contexto social, político y cultural, a fin de que los pobladores de los sectores marginados de las grandes ciudades, disfruten de la interculturalidad, reafirmando la esencia de hombre.

¿La interculturalidad, como consolación del hombre?

Los desplazados por la violencia en Colombia llegan a las zonas marginadas de las ciudades, que son hombres del común en sus condiciones violentadas a causa de la brutalidad y las atrocidades cometidas. Esa condición de hombre queda fracturada debido al abandono del campo y de la familia por el conflicto armado interno, el paramilitarismo y la delincuencia común. Adicionalmente, por la concentración de la tierra que es cada vez es menos, a los pequeños propietarios o campesinos, la influencia del narcotráfico y la crisis del sector agropecuario (Zuluaga, 1995: 75). Aquellas víctimas cuando llegan a las ciudades en condiciones precarias de su ser y el tener, es encontrarse en la nada, es la negación de sí mismo e incluso de la vida llegando a considerarse parte de lo inmoral o de la infamia, dejando a un lado la condición de ser hombre; el hombre es animal de realidades; entiende, decide libremente, es *sui juris*; y por eso tiene carácter personal. Pero desde el punto de vista de su sustantividad, el hombre es una corporeidad anímica y es por esto una realidad personal (Zubiri, 1982: 77).

La interculturalidad permite que el hombre o los hombres en su actuar como seres existentes retomen lo que han perdido, el derecho a la vida, lo cual es inviolable y ninguna persona puede quitar a otro o a otros de la vida por razones políticas, económicas, sociales; es retomarlo lo que es en sí el hombre en una sociedad democrática sustentada en el hombre, el cual es considerado un hombre íntegro, que tiene unos derechos que le asegura la existencia. Para ello tiene unos deberes que tienen que cumplir para consolidar su participación en la sociedad democrática, en la que la interculturalidad es la apuesta que se tiene que consolidar entre los diferentes grupos humanos, que residen en sus nuevos escenarios de existencia (Altos de Cazuca de Soacha, Comunas de Medellín y Agua Blanca en Cali), para ser incluidos en la sociedad. En consecuencia, la interculturalidad es reafirmar al hombre sensible en su dinámica de existencia, retomando lo perdido al ser violentados, desplazados y seguidos por los actores del conflicto que les degradaron la condición de ser plenamente hombres; no futuro propiciados por el *homo-demos*.

Es pertinente traer el caso que expuso en el diario El Espectador sobre “La violencia como Arma de Guerra” por la colombiana María Flórez:

...en el 2000 vivía en el corregimiento, Rocha del municipio de Arjona (Bolívar) en esa época los paramilitares eran los dueños del pueblo, nosotros fuimos obligados a cocinar, lavar ropa, recoger los sembrados y matar los animales que ellos se iban a comer. También nos forzaban periódicamente a tener relaciones sexuales, lo peor era que ni la policía ni el ejército ni ninguna autoridad hacían nada: los paramilitares mataban y abusaban de quienes querían. En abril de ese año, luego de que fui violada, quede embarazada; como aún no era legal abortar en esos casos, me vi obligada a tener el bebe. El día del parto me atendió muy mal en el hospital y me dijeron que me tenía que aguantar el dolor porque nadie me había mandado a quedar embarazada. Tuve que desplazarme y perder muchos de mis bienes... (Flórez, 2015: 5).

180



Esto es un deber del Estado con sus políticas de defender al hombre cuando está en situaciones difíciles de fragilidad y que no asume en su totalidad la solución de sus conflictos; por lo tanto, la interculturalidad es la oportunidad para que los grupos desplazados y amenazados encuentren con sus procesos interculturales, la pérdida de la condición de hombres, de modo que en los ordenamientos liberales y democráticos, y los derechos del ciudadano son también contextualmente los derechos del hombre, los derechos del ciudadano y, los derechos territoriales en el sentido que se apliquen Estado por Estado y por tanto en cada caso solo en el territorio en el que cada Estado tiene soberanía y jurisdicción (Sartori, 2002: 53).

La interculturalidad es el diálogo cultural entre los hombres vulnerados y desplazados que llegan a las ciudades con el ánimo de ser reconocidos como lo que son, hombres, que tienen que construir sus nuevos escenarios y ser partícipes en políticas de inclusión porque según el colombiano Panqueva destaca que en los barrios de invasión, los inmigrantes se dan cuenta que en contra del derecho a la vida no solo conspira la situación que tienen que vivir en el país sino que también atenta contra ella, la miseria de las necesidades básicas insatisfechas (Panqueva, 1994: 45). Por ejemplo, desde los años 50 los hijos de la violencia y del abandono son los colonizadores de la ciudad de Bogotá, convirtiéndola en un gran refugio de migrantes. La causa del abandono, el desplazamiento, el sufrimiento, la destrucción familiar, el tejido social, son los rigores de la violencia, que se requiere partir “de la fórmula del oráculo de Delfos, conócete a ti mismo” (Foucault, 1987: 33), esto lleva a que el hombre desplazado fortalezca su proceso de inclusión y deba ocuparse de sí mismo que es, existente, activo, propositivo, democrático y trasformador, construyendo espacios de convivencia que aporten la interculturalidad en la consolidación del hombre.

La pedagogía de la interculturalidad

La interculturalidad es una propuesta pedagógica que consolida al hombre que ha pasado por situaciones de violencia, ya que la educación es lo fundamental, porque el hombre nace lleno de instintos; la educación es el proceso de inculcación de valores (Castro, 2007: 40), así que se requiere que toda persona para existir y estar en el mundo en que transcurre su cotidianidad, se induce a valores para reconstruir espacios creativos que le permitan ser y estar en la sociedad, pues la educación es una práctica social productora, reproductora y transformadora del orden social, por lo tanto, de una concepción antropológica como todo proceso, se explica en su devenir, en su realización cambiante y dinámica (Bambozzi, 2008: 18).

Con respecto a la pedagogía de la interculturalidad, arranca del reconocimiento que hace cada persona violentada, desplazada de “sí mismo” y de los momentos que lo llevaron a dicha situación, ocasionando desazón, negación de “sí mismo” y del existir, circunstancias provocadas por los violentos. Asimismo, es entrar en “sí mismo” y reconocer que fue violentado y se le negó el derecho vital a “la vida” y todo lo que acarrea es recordar, resentir lo que ha pasado y la fracturación de “sí mismo” de su ser y de su existir; el dolor, la angustia y la impotencia que ocasionaron los violentos han afectado psicosocialmente a miles de personas.

El propósito de la pedagogía de la educación es ante todo encontrar la reconciliación consigo mismo incluyendo el perdón a los victimarios. Además es la recuperación de los elementos culturales de que cada persona ha perdido, acción que se realiza en ese encuentro consigo mismo, cuando se logra este propósito; se comprende que muchas personas han pasado por dichas situaciones que afectan, destruyen el “sí mismo”, al otro y al tejido social. En consecuencia, la pedagogía de la interculturalidad es la propuesta que tiene la persona violentada para encontrarse con aquellos (personas) que han pasado por las mismas situaciones de haber sido violentados, llegando a situaciones de llegar al abandono, a la nada, y al desconocimiento de la realidad del mundo; es decir, con el encuentro de las personas violentadas, y desplazadas acceden al encuentro de las diversidades culturales y la recuperación de éstas, retomando los sentimientos, el derecho que tiene todo ser a ser tierno, aprender a amar y ser amado, respetado y valorado por su existir.

Cabe señalar que el fortalecimiento de las relaciones entre culturas ha ganado espacio en los diferentes grupos sociales que comparten dichas situaciones, apoyando la interculturalidad como respuesta a la exclusión; por lo tanto, la interculturalidad es una propuesta pedagógica libertaria que brinda elementos educativos a una población excluida que quiere ser inclui-

da, que es indispensable que la pedagogía se sirva de los conocimientos para conseguir una educación y proporcionar una cultura (Fabra, 1975: 9).

Ahora bien la interculturalidad como propuesta pedagógica-educativa, es proponer inclusión en los actores que han pasado por situaciones difíciles y encuentren lo que no han tenido, un sistema social-político y participativo para generar un tejido social.

La educación pretende que los seres humanos en su existir encuentren su ser y esencia y, los pueblos y los grupos sociales, su desarrollo y práctica, transmitiendo los bienes de la interculturalidad y a su vez crear espacios para debatir críticamente los aportes que da éste, creando espacios pedagógicos en la formación, de los individuos y la colectividad, que fueron violentados y que perdieron sus derechos y su condición de existir. Cuando se apuesta a la interculturalidad es la recuperación de lo que se perdió, su esencia de hombre y su pertenencia a una sociedad: educar es una forma de operar sobre las herencias, educar es una forma de operar de la memoria y es, a la vez, hacer memoria (Bambozzi, 2008); lo cual es el propósito de la interculturalidad en su desarrollo y en su accionar la memoria, consolidando al hombre y a la sociedad, a las grupos humanos y al hombre que han pasado por un proceso violento dejando atrás su cultura por razones del conflicto, al encontrarse en la ciudad, en los barrios marginados con otros desplazados por la violencia (nativos, afros, y otras corrientes raciales), y establecer el diálogo entre ellos para lograr acuerdos democráticos, educativos y pedagógicos. Por lo tanto, la interculturalidad se apropia de los espacios perdidos, en los que el Estado y la sociedad tradicional no intervienen, dejando a la deriva las nuevas realidades que surgieron como respuesta de aquellos que no escucharon a los otros. La interculturalidad es la respuesta que tienen estos hombres para ser escuchados y tenidos en cuenta en la aldea global, en la que los países desarrollados como Estados Unidos no solo exportan su cultura, también la venden a todos aquellos dispuestos a consumirla (López, 2002: 34).

La interculturalidad es la alternativa que tienen los hombres para responder a las políticas globales creando nuevos espacios en la que los hombres puedan encontrarse con la felicidad y gozar la vida. Para ello la educación y la pedagogía son fundamentales. En el desarrollo de la interculturalidad puesto que con ellos estamos construyendo hombres, sociedades libres y no alineados por el mundo neoliberal que ha convertido al hombre y a la educación pedagógica en un mundo donde prima el consumismo, el tener que ser como lo dijo Kant (1991: 31). Si los hombres han creado la interculturalidad en su desarrollo se debe asumir que se educan, con procesos pedagógicos en la que el hombre desplazado asume su realidad que le fue quitada, el ser hombre y que ama lo que

hace, en los nuevos escenarios son las circunstancias que se dan, logrando asumir la educación, la pedagogía y la interculturalidad como una herramienta que le da a su existencia los valores necesarios para estar en un mundo deshumanizado.

El hombre en el proceso educativo, pedagógico e intelectual, debe asumir su conciencia o concientización para que logre estar afrontando lo que el mundo civilizado está desarrollando “cuando tradicionalmente, se habla de conciencia se tiene como referente la comprensión explícita que el sujeto vive del mundo” (Vargas, 2002: 117). En resumen, se puede afirmar que la interculturalidad es la apuesta que construye mundos amables en la que los hombres pueden vivir en la constitución de su ser desde América Latina.

Síntesis

183



Desde nuestra perspectiva, la interculturalidad es una nueva forma de ver la vida y desarrollarla a través del diálogo, construyendo nuevas visiones políticas, de las cuales los desplazados se sientan representados y puedan ejercer sus derechos y responsabilizarse con sus deberes lo cual lleva a una sociedad alternativa, permitiendo pacificar los espíritus de violencia encontrando su ser de hombres. Esto significa, la recuperación de la memoria a través de manifestaciones culturales que salga de lo perdido de su lugar de origen.

Asimismo, significa que para concretar esta nueva realidad debemos tener presente una pedagogía y educación que cubra el vacío que el mismo Estado no lo asume. Con esto también debemos tener presente que es una propuesta política donde se construye una democracia que no permita la corrupción sino que sea realmente unas acciones en que estos hombres se sientan representados para ir terminando como sucede con el existencialismo que no solucionan los problemas reales.

Nota

- 1 El tema propuesto se centra en la interculturalidad que es la respuesta a la situación que han llevado a la exclusión de grupos minoritarios que no han sido tenidos en cuenta en el sistema social, pero al constituirse en grupos interculturales con planteamientos de carácter político y ético, han motivado el reconocimiento entre ellos para unificar criterios –sin perder su identidad de cada grupo– a fin de que logren un espacio para que sean diferenciados (tarea que no ha sido fácil) por las circunstancias que se han dado dentro de la violencia y desplazamiento a las grandes ciudades; desde allí, han podido dialogar e intercambiar sus mundos y sus espacios a

fin de compartirlos, creando nuevas alternativas y reconocimientos de participación en un sistema democrático.

Bibliografía

- BAMBOZZI, Enrique
2008 *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Del Capista.
- CARVAJAL, Rodrigo
2015 “Estado intercultural de (en) la política educativa: el caso chileno” (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT28/GT28_CarvajalAceituno.pdf, 1-4.
- CASILLAS, María, & SANTINI, Laura
2013 *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=Eas7BAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, 77-80.
- CASTRO, Fidel
2007 *El diálogo civilizaciones*. Habana, Cuba: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- DIETZ, Gunther
2012 *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- DIVISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
2005 *La interculturalidad en la educación* (2005-4890). Recuperado de http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf, 28-34.
- ESCOBAR, Arturo
2002 *La invención del tercer mundo construcción y de construcción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- FOUCAULT, Michel
1987 *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Lapiqueta.
- FABRA, María
1975 *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- FERRÃO, Vera
2010 Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), 344-347. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>.
- FLÓREZ, María
2015 *La violencia como Arma de Guerra*. Bogotá: El espectador.
- HIDALGO, Verónica
s.f. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Departamento de Pedagogía. Facultad de ciencias de la educación, Universidad Rovira i Virgili*, 78-80. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
- KANT, Immanuel
1991 *Pedagogía*. Madrid: Atlas.
- KOWII, Ariruma
2011 Diversidad e interculturalidad. En: Ariruma Kowii Maldonado (Coord.), *Interculturalidad y diversidad* (p. 26). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.



LEIVA, Juan

2008 Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Iberoamericana de educación*. 10 de mayo. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf>, 1-2.

2011 Principios pedagógicos de la educación para la convivencia intercultural. En: Juan José Leiva Olivencia y Raquel Borrero López (Coords.), *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*, diciembre (pp. 41-45). Barcelona: Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

LÓPEZ, Fernando

2002 *Sociedades sin destino ¿América lo que se merece?* Bogotá: Tauros.

MALO, Claudio

s.f. Cultura e interculturalidad. *Derechos colectivos y justicia indígena*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, 4. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdf2/MALO%20CLAUDIO.pdf>.

MEDELLÍN, Fernando

2003 *El desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Defensoría del Pueblo, 26, 39, 45, 203.

MORENO, Hernán

2001 *Índice vulnerabilidad, Espacio del desplazado en Colombia*. Bogotá: ACNUR-UTC.

PANQUEVA, Javier

1994 *Migración campo-ciudad*. Bogotá: Timpros, Ltda.

POTIN, M.

1994 *Movilidad humana, los emigrantes colombianos y los extranjeros*. Bogotá: Conferencia Episcopal.

SARTORI, Giovanni

2002 *La sociedad multiétnica, extranjeros e islámicos*. Bogotá: Tauros.

SENN, Martha

2005 *Documentos nacionales de política cultural*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

SERVINDI

2005 *Interculturalidad: desafíos y proceso en construcción*. Recuperado de <http://www.servindi.org/pdf/manual2.pdf>, 28-32, 34-35, 41-42, 45-49, 60-64, 83-84.

SCHMELKES, Sylvia

2005 La interculturalidad en la educación básica. En: Editorial Santillana (Org.), *Educación preescolar: currículum y competencias*. Conferencia llevado a cabo en el encuentro internacional, Ciudad de México.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

s.f. *Legislación internacional para comunidades étnicas*. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/ur/Legislacion-Internacional/>.

VARGAS, Germán

2002 *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: Paulinas.

VICEMINISTERIO DE DESCENTRALIZACIÓN

2008 *Gestión pública intercultural*. Recuperado de <http://www.bivica.org/upload/gestion-publica-intercultural.pdf>, 32, 35.

ZUBIRI, Xavier

1982 *Siete ensayos Antropología, Filosofía*. Bogotá: Usta.

ZULUAGA, Fanny

1995 *Desplazados por la violencia en Colombia*. Bogotá: Kimpres, Ltda.

Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015



CONCEPCIÓN DE INTERCULTURALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO:
UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL
DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Conception of interculturality in the National University
of Chimborazo: A proposal for profesional training
from cultural diversity

*JEAN CARLOS GARCÍA ZACARÍAS**

jcgarcia@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo/Riobamba-Ecuador

*PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO***

patybravom@hotmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo/Riobamba-Ecuador

*MARGOTH ELENA TELLO CARRASCO****

etello@unach.edu.ec

Universidad Nacional de Chimborazo/Riobamba-Ecuador

*CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA*****

cvarguillas@gmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo-Facultad de Ciencias de la Educación

* Licenciado en Teología Universidad Católica Santa Rosa (Caracas-Venezuela), Licenciado en Filosofía y Licenciado en Educación Mención Filosofía, Universidad Católica Cecilio Acosta (Maracaibo – Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

** Psicóloga Educativa UCER, Diplomada en Proyectos FLACSO, Magíster en Docencia Universitaria. Vicerrectora de Instituto de Educación Especial Carlos Garbay. Directora Encargada del Instituto de Investigaciones Científicas – UNACH. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. Capacitadora del Ministerio de Educación y actualmente calificada como facilitadora de los cursos de nivelación de la SENESCYT.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Biología y Química UCER. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa UNACH. Docente de Pregrado y Postgrado en la UNACH y en la ESPOCH. Facilitadora en los Cursos de Profesionalización del Magisterio Nacional en el Convenio de Cooperación Interinstitucional ME – UNACH.

**** Licenciada en Ciencias Políticas y Administrativas Universidad Central de Venezuela (Caracas – Venezuela). Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua – Venezuela). Magíster en Desarrollo Curricular Universidad de Carabobo (Valencia – Venezuela). Doctora en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Aragua – Venezuela). Docente de Pregrado y Postgrado. Docente – Investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Resumen

En el marco de los procesos de transformación universitaria que se adelanta en el Ecuador, aparece la interculturalidad como un desafío exigente y un requerimiento fundamental al cual las casas de estudios superiores aún no han dado respuesta de manera integral. En ese sentido, el propósito central de la presente propuesta investigativa es generar lineamientos curriculares para la organización de la concepción de interculturalidad en el modelo de formación de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). La importancia del abordaje sobre la interculturalidad en educación superior destaca, por la necesidad de formar profesionales en las distintas áreas, desde la perspectiva antropológica de la valoración, el reconocimiento, la integración y la igualdad de condiciones, en un contexto de diversidad cultural para superar la exclusión, la discriminación y la segregación como problemas sociales.

Palabras claves

Interculturalidad, diversidad cultural, educación superior, modelos de formación, diseño curricular.

188



Abstract

In the context of university transformation processes that is advance in Ecuador, appears the interculturality as a demanding challenge and a fundamental requeriment which houses higher education have not yet responded in comprehensive manner. For this reason, the central purpose of this this research proposal is to generate curriculum guidelines for organizing the conception of interculturality in the training model of the National University of Chimborazo (UNACH). The importance of interculturality approach of higher education highlights, by the need to train professionals in different areas, from an anthropological perspective of valuation, recognition, integration and equal conditions, in a context of cultural diversity to overcome exclusion, discrimination and segregation as social problems.

Keywords

Interculturality, cultural diversity, higher education, training models, curriculum design.

Forma sugerida de citar: García Zacarías, Jean Carlos, Bravo Mancero, Patricia Cecilia, Tello Carrasco, Margoth Elena, & Varguillas Carmona, Carmen Siavil (2015). Concepción de interculturalidad en la Universidad Nacional de Chimborazo: Una propuesta para la formación profesional desde la diversidad cultural. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 19 (1), pp. 187-208

A modo de introducción: contexto investigativo

El gran desafío del presente es formar a nuestros (profesionales de manera integral) para ofrecer una educación de calidad a través de la diversidad social, cultural y lingüística
(J.M. Esteve, 2003).

Ecuador es un país de América Latina conformado por una diversidad no sólo geográfica sino esencialmente étnica y cultural. La interculturalidad

turalidad es un rasgo esencial de esta gran nación. Por razones históricas en ella convergen diversos grupos humanos, étnicos ancestrales, mestizos, afrodescendientes y europeos, que en un contexto no de mera tolerancia sino de equidad, interacción, inclusión e integración social, en igualdad de condiciones y de oportunidades, requieren del reconocimiento mutuo de sus cosmovisiones, valores, expresiones lingüísticas, costumbres y formas de vida. En ese sentido, la interculturalidad es una condición y una tarea aún pendiente para el Ecuador.

Enrique Ayala Mora, investigador de la temática, en su artículo titulado “Interculturalidad en el Ecuador” sostiene que:

Hay en el Ecuador una conciencia sobre la urgencia de impulsar la interculturalidad. Pero nuestro país tiene mucho camino que recorrer para consolidarse como intercultural. Para ello debe no sólo renovar sus leyes, sino sus instituciones, su tejido social interno. Todo eso supone el impulso de nuevas prácticas culturales. Y para ello el sistema educativo es crucial. Ecuador tiene el mérito de haber creado un sistema especial de educación indígena “bilingüe intercultural”. Este es un paso serio, que debemos apreciar, sobre todo porque se propone como objetivo la interculturalidad. Pero ese sistema educativo tiene que ser de veras intercultural. Ahora tiende más bien a ser etnocentrista, con una estructura aislada del conjunto de nuestra educación nacional. Sin embargo, el mayor peligro y el más grande desafío para el Estado y la sociedad, es que en el sistema educativo regular en el que está la inmensa mayoría de la población, ni siquiera se ha reconocido la necesidad de volverlo intercultural. No se ha propuesto que promueva el conocimiento de las culturas indígenas y negras, el respeto a sus saberes, a la legitimidad de las diferencias, al mismo tiempo que, reconociendo las diversidades, promueva la igualdad y la justicia como sus elementos fundamentales. Tendremos un avance de la interculturalidad si la ponemos en su base la reforma educativa global. Mientras se crea que la interculturalidad es sólo para las minorías, no habremos avanzado mucho. Lo más importante es que la mayoría, en este caso los mestizos, asumamos el compromiso de construir una sociedad intercultural, conociendo a los “otros” ecuatorianos, reconociendo sus valores, sus derechos, sus modos de vida, y forjando un espacio nacional común. Forjar una sociedad intercultural es una gran tarea y un gran desafío. Va mucho más allá de tomar medidas de Estado o emitir una legislación. Es, ante todo, impulsar desde el Estado, por una parte, y desde la propia sociedad por otra, el reconocimiento de las diferencias, la superación de los prejuicios, la valorización del otro, y la construcción de ese espacio común que podremos identificar como “propio” de todos” (Ayala, s/f: 17-18).

La interculturalidad dentro de la educación, y de manera particular en Educación Superior es también uno de los retos perentorios



que urge dar respuestas desde los espacios de formación profesional. En el año 2009 la UNESCO, coordinado por el Dr. Daniel Mato, publica el texto *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. La obra es el resultado de una investigación por un grupo multidisciplinario de investigadores en el cual se documenta y se analizan experiencias de instituciones educación superior de América Latina las cuales atienden las necesidades de formación de comunidades indígenas y afrodescendientes. En un apartado del referido documento se plantean algunas consideraciones problemáticas sobre “diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina”. Entre los principales escollos se destacan: discriminación e inequidad para el acceso, permanencia y egreso de estudios superiores de sujetos provenientes de grupos indígenas y afrodescendientes; lejanía de los estudiantes con respecto a sus familiares y del entorno social; experiencias de racismo en los centros de estudios; las universidades monoculturales no reconocen y asumen positivamente los saberes ancestrales, la diversidad cultural, la lengua, los valores y los modos de aprender de los grupos étnicos en los planes de estudio; limitada asignación presupuestaria para atender los requerimientos de los estudiantes de los grupos étnicos; incapacidad social para reconocer la diversidad cultural como carácter propio de la región, como posibilidad para producir conocimiento y como condición para formar profesionales conscientes y comprometidos para laborar desde la diversidad; las instituciones de educación superior reproducen acríticamente valores, políticas y formas de conocer que son generados fuera de los contextos locales con fuerte carácter eurocéntricos; el carácter arrogante del cientificismo que no valora lo local, que concibe la vinculación universidad-comunidad como “extensión”, es decir, llevar “los saberes desde dentro hacia afuera”, sin la disposición de aprender de las experiencias de los grupos humanos que circundan a las instituciones de educación superior; y por último, la escasa pertinencia de las instituciones de educación superior con respecto a la diversidad cultural afecta negativamente la calidad en la administración curricular en cuanto a los contenidos, modos de aprendizajes, alcances y formas de relación entre los actores sociales (Cf. Mato, 2009).

En el caso concreto de Ecuador la situación de la interculturalidad dentro de la Educación Superior en general y particularmente en la Universidad Nacional de Chimborazo constituye un reto que encarar y un requerimiento fundamental, por razones de la diversidad cultural de los miembros de la comunidad universitaria, que aún no se le ha dado respuesta de manera orgánica, integral y curricular. En efecto, la interculturalidad no es considerada dentro de los modelos pedagógicos, educativos y formativos, ni en los diseños curriculares de las carreras que se

ofertan en las distintas facultades. De esta manera se desconocen los dos aspectos fundamentales que deben orientar los procesos de formación profesional; por un lado las concepciones sobre multi e interculturalidad, y por otro los lineamientos pedagógicos para concretarlo en los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro del aula, tomando en cuenta a los distintos actores involucrados, a través de distintas estrategias y recursos, de tal manera que se permita pasar de la homogenización, la monoculturalidad y la mera tolerancia a un verdadero reconocimiento y respeto de las diferencias, para ir desterrando la segregación y dar paso a la verdadera inclusión educativa, cultural, social que disminuya las brechas y conflictos y nos acerque más como ciudadanos, con diversidad cultural, que coexistimos en un mismo espacio geográfico.

Las diferencias deben ser asumidas como desafíos y no como limitaciones dentro del quehacer docente y en la experiencia formativa de los futuros profesionales. Al respecto, Banks citado por Pina (2008) plantea algunas dimensiones que permiten considerar a la educación intercultural en un sentido dinámico que podrían orientar reformas y cambios estructurales dentro de los sistemas educativos. Tales dimensiones son:

- integración de contenido;
- construcción de conocimiento desde los saberes propios de los grupos diversos;
- disminución de prejuicios;
- desarrollo de una pedagogía de equidad; y
- una cultura escolar favorable para empoderarse y posicionarse de la interculturalidad.

Es por ello que se plantea la necesidad de emprender acciones orientadas a asumir la interculturalidad dentro del proceso de formación profesional desde los principios de igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia e integralidad. Desde este escenario, la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) entra en un proceso de evaluación de los Modelos Educativo, Pedagógico y Curricular con el propósito de brindar respuestas a las nuevas exigencias de la educación superior en el contexto nacional e internacional, donde la interculturalidad juega un papel fundamental como eje transversal en la formación profesional desde la identidad, la reciprocidad, la valoración, la dialogicidad entre culturas y el compromiso por la transformación social.

Esto legitimará la presencia de la Universidad en el país, tomando en cuenta que en 1995 albergaba en sus aulas a 1400 alumnos de Pregrado. En la actualidad tiene cerca de 10 000, entre Pregrado y Postgrado, es decir ha crecido en más del 500%. A lo anteriormente señalado se agrega que la



institución de educación superior acoge a estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio de diferentes procedencias geográficas, étnicas y sociales, por lo que se concluye que no es un centro de educación superior con cobertura local sino más bien regional, nacional e internacional.

Por consiguiente, el propósito central del presente artículo apunta a socializar una propuesta investigativa la cual se encuentra en proceso de construcción dentro de la UNACH, y que tiene como finalidad esencial generar unos lineamientos curriculares para la organización de la concepción de interculturalidad en el modelo de formación profesional, a su vez pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las tendencias teóricas actuales sobre interculturalidad?, ¿Cuáles es la pertinencia y valoración de la interculturalidad en el currículo de las carreras del tercer nivel que se ofertan en la UNACH? ¿Cuáles son los criterios curriculares para la organización de la concepción de interculturalidad en el currículo de las carreras que se ofertan en la Universidad?

El abordaje de una investigación sobre interculturalidad en educación superior destaca por su vigencia, importancia, pertinencia y aporte a los desafíos y retos que plantea el contexto diverso cultural del Ecuador. En primer lugar el estudio se encuentra en sintonía con los requerimientos jurídico-legales-educativos de la nación. La interculturalidad es una dimensión constitutiva del país y por consiguiente de la Educación en el marco del Régimen del Buen Vivir, establecida desde el proceso Constituyente del año 2008 en la Constitución de la República, en numerosos artículos entre los que se destacan:

- Artículo 1 se define al Ecuador “como un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, pluricultural y laico”;
- Artículo 343 “el Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

Luego el ordenamiento jurídico que regula la materia educativa contempla la interculturalidad dentro de la educación. Es así como la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) en los artículos 2, 5 y 12; y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en el artículo 2 literal z se reconoce a la interculturalidad como principio fundamental del Sistema Educativo Ecuatoriano, desde donde se fundamenta y se garantiza el reconocimiento, el respeto, la valoración, la dialogicidad y la unidad en la diversidad de las nacionalidades, culturas y pueblos que conforman al Ecuador. Asimismo, en el Reglamento de Régimen Académico que

aprobó el Consejo de Educación Superior (CES) en el año 2013, en el Artículo 2 literal h sobre los objetivos establece “contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos (...) respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales”. El mismo instrumento legal de manera clara y precisa en el Artículo 49 ordena que “el currículo debe incorporar criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo”. La propuesta de investigación pretende dar respuesta a ésta exigencia generando lineamientos curriculares para la organización de la concepción de interculturalidad, en las carreras que se ofertan en la Universidad Nacional de Chimborazo.

De igual manera, el estudio sobre interculturalidad en la UNACH está enmarcado dentro de la tendencia y exigencia que plantea el denominado enfoque globalizador del aprendizaje, cuyo propósito fundamental es la integración del saber a partir de la transversalidad e interdisciplinariedad entre los contenidos que aportan las distintas disciplinas para abordar y generar alternativas de solución de los problemas que demanda la realidad social (Cf. Flores y Agudelo, 2010). El contexto actual demanda de la educación superar el enfoque monodisciplinario que particulariza, fragmenta y atomiza el hecho educativo. La sociedad exige un currículo integrado o global que “permita una verdadera formación integral de los estudiantes, en atención a la multicomplejidad y a la multiculturalidad del mundo moderno” (Flores y Agudelo, 2010: 12). Desde este planteamiento se reconoce a la interculturalidad como un eje vertebral del currículo integrado que reconoce y acepta la diversidad y propicia la educación en valores universales y democráticos. Las autoras Flores y Agudelo (2010) sostienen:

Hoy en día, las aulas son cada vez más multiculturales, por lo que la diversidad es vista no solamente en niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad, sino que también se relaciona con otras causas que pueden ser de índole social, étnica, cultural, religiosa, ideológica o de género. Las instituciones educativas deben aceptar esa diversidad y brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprender a convivir con respeto (...), manteniendo una comunicación constructiva y aprendiendo en equipo, mediante el trabajo cooperativo (p. 16).

El estudio está vinculado con una necesidad de índole institucional. En efecto, el actual Modelo Educativo de la UNACH data del año 2008, se denomina “Aprender investigando para el desarrollo humano sostenible”, está fundamentado en el planteamiento del Pensamiento Complejo de Morín, se basa en el enfoque pedagógico de competencias profesionales. Tiene como finalidad formar seres humanos diversos,



multiculturales y cambiantes. Apunta a “lograr el equilibrio del aprendizaje de contenidos de las disciplinas y el desarrollo de competencias propias de temas transversales (principios y valores del ser humano para dar respuesta a las necesidades sociales y culturales” (Documento Visión Académica de la UNACH, 2014: 21). A su vez la UNACH “propenderá al fortalecimiento de la identidad nacional y provincial en el contexto de la pluriculturalidad, que nos permita resolver los problemas de fondo relacionado con la carencia de una identidad nacional definida” (p. 102). En la actualidad, a partir del Plan de Mejoras Institucional de la UNACH 2014-2016, se ha iniciado un trabajo de discusión curricular cuyo objetivo estratégico consiste en “incrementar la pertinencia de los diseños y rediseños curriculares, en concordancia con el Reglamento del Régimen Académico emitidos por el CES y por el PNBV (Plan Nacional Buen Vivir 2013)” (UNACH, 2014: 48). En ese sentido, la investigación apunta a una contribución desde el punto de vista teórico y metodológico que concibe a la interculturalidad dentro de la UNACH como eje transversal que permearía los programas de estudio, en las distintas carreras que ofertan las cuatro facultades de la Universidad.

A su vez, la investigación pretende ser una contribución a los actores de la educación superior y ambientes de aprendizaje, de manera particular a los docentes y estudiantes de la UNACH, en las distintas carreras del tercer nivel. En la Universidad hacen vida distintos grupos humanos que expresan la diversidad cultural del Ecuador. En ese sentido, desde espacios académicos se requiere generar experiencias educativas orientadas a la formación profesional en y desde el reconocimiento, la valoración, la equidad, la integración y la dialogicidad, para así lograr la sensibilización, la concientización y el compromiso de nuestros egresados por las demandas del contexto social actual. Para Pina (2008) la educación interculturalidad se distingue por los siguientes rasgos característicos: valoración de la diversidad cultural en la sociedad; el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos sin excepción; fomento de una relación interétnica e interculturales positivas desde unas competencias comunicacionales efectivas; integración de las personas procedentes de los procesos migratorios en las sociedades de acogida; no reducir la integración a la escolarización; y la estimación de la importancia y el papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social.

Metodológicamente el estudio a desarrollar se enmarca en un enfoque cualitativo con modalidad de investigación de campo de carácter interpretativo. El método de investigación será fenomenológico-hermenéutico. Se utilizará la entrevista en profundidad y el grupo focal como técnica de recolección de información. La organización y análisis de la

información recogida se efectuará con la técnica interpretativa propia del método y el análisis de contenido.

Finalmente, en cuanto a la estructura, el documento del artículo está conformado de la siguiente manera:

- a. Antecedentes teóricos: se presentan algunas experiencias investigativas previas sobre la interculturalidad en entornos educativos. Estos estudios destacan por el abordaje de ciertos constructos los cuales sirven de fundamentos para la propuesta. Entre ellos se encuentran la multiculturalidad, la interculturalidad, aspectos constitutivos de una educación intercultural, la educación inclusiva, la importancia de la interculturalidad en la formación de profesionales, entre otros.
- b. Camino metodológico: se identifica la posición paradigmática-epistemológica que fundamenta a la propuesta. Se destaca por el aspecto metodológico en cuanto método y técnica para la recolección y procesamiento de la información.
- c. Finalmente, a modo de cierre se exponen un conjunto de consideraciones referidas a los resultados esperados con la propuesta, la sostenibilidad, la contribución, el impacto en el tiempo, la transferibilidad, entre otros.

195



Antecedentes teóricos

La interculturalidad en contextos educativos ha sido uno de los temas abordados con mayor interés en las investigaciones socioeducativas de los últimos años. A continuación se presentan algunas experiencias de estudio sobre la interculturalidad. Vélez, C. (2002) desarrolla una investigación titulada “La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas”. La autora se plantea una pregunta fundamental que orienta el desarrollo de su estudio: “¿si se incorpora o no la interculturalidad como eje transversal de las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia y desde qué enfoque se lo hace?” (p. 4). El desarrollo del trabajo investigativo se estructura en dos grandes capítulos:

(a) Se analiza la incorporación de la interculturalidad como eje transversal del currículo, relevando la tensión existente entre interculturalidad y multiculturalismo oficial como propuestas políticas distintas y opuestas (...) (b) se proponen ciertos criterios pedagógicos para pensar la educación desde la propuesta intercultural, abordando la educación en sus dimensiones macro, meso y micro. Se alude a la educación escolar como espacio de conflicto y resistencia y se apela a la interculturalidad

como referente pedagógico, que permite pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como instancias potenciadoras de la capacidad de crítica y agencia de los sujetos educativos (Vélez, 2002: 4).

Entre las principales conclusiones que arroja la investigación se destacan:

- a. “la interculturalidad es reconocida oficialmente como eje transversal del currículo en las Reformas para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia” (p. 105).
- b. “sin embargo, se reduce la propuesta de la interculturalidad sólo a nivel de mera formulación oficial formal puesto que en la práctica educativa no se inserta en la realidad de los planes y proyectos de los distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos” (p. 105).
- c. “a excepción del caso de Bolivia, la transversalización de lo intercultural no incide ni en la transformación de los sistemas educativos, ni de las estructuras curriculares y mucho menos, de las prácticas educativas, a las cuales, ni siquiera se alude en los documentos analizados” (p. 105).
- d. “la interculturalidad debe constituir un referente pedagógico que oriente no solo las propuestas curriculares, sino la educación en sus distintas dimensiones: las políticas oficiales, los elementos que conforman los currícula y las prácticas educativas”. (p. 106) (e) se propone el constructo “la interculturalización educativa” la cual es definida como: “lugar de construcción de sentidos, que sobre la base de interrelaciones equitativas entre sujetos, pueblos, conocimientos y prácticas culturales y relacionales, deconstruya la discriminación y exclusión de la diferencia, asumiéndola como fuente de subjetividades, significados y aprendizajes transformativos” (p. 106).

Schmelkes (2004) publica un artículo titulado “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. La autora sostiene que en las últimas décadas se reporta un incremento significativo sobre investigaciones educativas vinculadas al mundo indígena, lo cual expresa que la temática se encuentra en un proceso de consolidación dentro de las investigaciones. Entre las razones que aduce, en primer lugar se destaca, la valoración positiva que hacen los países diversos culturalmente con respecto a la multiculturalidad, siendo ésta considerada como “característica definitoria y como motivo de orgullo nacional” (p. 9). El reconocimiento de la multiculturalidad ha alcanzado altos niveles de aceptación entre los países, lo cual ha permitido incluirse dentro de las constituciones y demás

instrumentos jurídicos de las naciones con diversidad cultural. La autora cita como ejemplo a México, país cuya Constitución Nacional del año 2004 en su artículo 2 reconoce a la nación como una

Composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (...) (Schmelkes, 2004: 11).

Asimismo, para la referida autora el fenómeno de la globalización ha permitido despertar la conciencia de la multiculturalidad en el planeta. En efecto, la tecnología de comunicación permite un mayor contacto visual entre diversas culturas, lo cual conlleva a un proceso de reflexión donde se relativiza la cultura propia y valora las demás culturas en igualdad de condiciones. Como reacción contraria a la imposición, la globalización puede favorecer la reivindicación de lo propio y fortalecer los elementos de la identidad cultural. De igual manera la globalización ha contribuido con el fenómeno de las migraciones de los pobres hacia aquellas naciones con altos niveles de desarrollo, lo cual trae consigo grandes desafíos porque dentro de una nación “se multiplican los espacios de coexistencia multicultural” (p. 11), siendo la escuela “uno de los espacios más importantes donde se presenta dicha coexistencia” (p. 11). Las migraciones suscitan, en no pocas ocasiones, problemas de discriminación entre los nativos hacia los inmigrantes. Finalmente, la autora plantea una importante distinción teórica entre multiculturalidad e interculturalidad. La primera es un concepto descriptivo el cual hace referencia a la “coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados” (p. 11). En cambio, la interculturalidad se refiere y califica directamente a la relación que se suscita en la interacción entre los distintos grupos que coexisten en determinados territorios; ésta relación debe estar basada en el respeto y en condiciones de igualdad. Delors (1992), citado por la autora, sostiene que en un país democrático con diversidad cultural, la educación intercultural es sumamente importante dentro de la educación formal por el papel que tiene ésta en la formación pues “tanto la multiplicación de los espacios de coexistencia (multiculturalidad) como el acortamiento de las distancias entre los diferentes (interculturalidad) en más de un sentido, exigen educar para respetar y convivir” (p. 11).

Trapnell (2008) en la obra corporativa titulada “Docencia y contextos multiculturales: reflexiones y aportes para la formación docente desde un enfoque intercultural”, se presenta la experiencia del Programa de Formación Docente de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana



(FORMABIAP), el cual pretende responder al reto de desarrollar una propuesta de formación docente intercultural bilingüe desde la construcción de currículos con enfoque intercultural que implica una discusión en cuanto a las distintas formas de comprender la realidad, diferentes conocimientos y las muy variadas concepciones sobre la persona y el aprendizaje, así como las distintas formas de aprender. Según la autora en el año 2004 los docentes del FORMABIAP inician un proceso de evaluación crítica donde detectan la fuerte incidencia que ha tenido la racionalidad occidental en la organización del currículo de formación docente intercultural bilingüe. Se cuestionan la forma cómo se ha pretendido vincular el conocimiento indígena con el conocimiento “occidental”. Se constata que los estudiantes le brindaban poco valor al conocimiento de los pueblos en el desarrollo del trabajo escolar. No se tomaba en cuenta las visiones de los pueblos indígenas en las clases del área de naturaleza. La escuela se concebía como instrumento de dominación. La formación afirmaba la jerarquía y la relación de poder entre el conocimiento occidental científico sobre el conocimiento indígena, inclusive entre las formas de relacionarse los grupos provenientes de diferentes ubicaciones sociales y tradiciones culturales y académicas.

A pesar de asumir un discurso crítico y liberador, en la práctica formativa se le daba un peso mayor a la ciencia como medio para interpretar y validar los conocimientos de los pueblos indígenas. Esta situación problemática originó diseñar nuevas propuestas y estrategias enmarcadas desde la interculturalidad en la formación docente bilingüe. Estas estrategias son:

La primera ha estado orientada a abrir nuevos espacios para la producción y transmisión de conocimientos indígenas, que ya no estarán circunscritos a las cinco áreas académicas que estructuran nuestro currículo de formación docente. La segunda, que aún está en una etapa inicial, busca introducir el uso de categorías cognitivas indígenas y sus lógicas culturales en la comprensión de hechos sociales, económicos, políticos y educativos. (Trapnell, 2008: 26).

Es por ello que en el 2005 se genera una nueva propuesta que han ensayado el FORMABIAP en el proceso formativo la cual comprende: selección de dos proyectos que se desarrollarán el transcurso del ciclo escolarizado. Estos proyectos se relacionan con aspectos de la tradición cultural (fabricación de cerámica, tejido de algodón, elaboración de remedios botánicos, construcción de canoas, etc.) y con el manejo del medio ambiente y la crianza de animales; desarrollo de proyectos sobre tradición cultural indígena desde la conformación de equipos especialistas locales; los estudiantes construyen sus aprendizajes desde sus lenguas originales; socialización de experiencias aprendidas; los conocimientos

incluidos en las diferentes áreas de formación se abordan en espacios diferenciados; el uso de comentarios y anécdotas sustituyen el patrón de preguntas, respuestas y refuerzo como estilo de comunicación y estrategia de construcción de aprendizaje (Cfr. Trapnell, 2008: 26-27) Finalmente la autora sostiene que las nuevas estrategias han evidenciado no sólo diferentes formas de construir conocimientos sino que también asienta las bases para el diseño de una pedagogía intercultural.

En el año 2009 la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM), que se encuentran en México, publican el texto titulado *Modelo curricular de educación bilingüe*. Los autores en la propuesta curricular consideran que interculturalidad “no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino una propuesta en debate, en constante negociación y definición” (p. 55). La interculturalidad se sustenta en múltiples sentidos de posiciones dinámicas y dialécticas tanto personales como colectivas, tanto oficiales como alternativas. Para los autores el concepto de interculturalidad es un significante que adquiere múltiples significados a partir de perspectivas socioculturales desde las cuales se definen. En todo planteamiento sobre interculturalidad subyacen posiciones políticas, sociales, y culturales frente a la realidad social. La interculturalidad pone en evidencias las relaciones verticales de dominación-sumisión que se presentan en los contextos de diversidad cultural propios de América Latina. Desde un enfoque epistemológico de la teoría crítica, los autores hacen referencias al utópico diálogo intercultural desde supuestas posiciones de igualdad que no corresponder con la realidad de los indígenas en las relaciones con los ciudadanos mestizos (UNEM, 2009: 55) En la obra, la interculturalidad es concebida como “relaciones de poder asimétrica y de dominación-sumisión que caracterizan las relaciones interculturales entre la sociedad nacional-mestiza y las sociedades indígenas” (p. 56).

En la referida investigación la interculturalidad se asume en una doble vertiente: el ejercicio de dominación del Estado y la sociedad mestiza sobre los pueblos y comunidades indígenas, y por otro lado, la sumisión de los pueblos indígenas frente a la cultura nacional mestiza, es una especie de “racismo introyectado”, el cual se manifiesta en actitudes y valores que los indígenas asumen frente a los mestizos. La construcción de la propuesta educativa intercultural y bilingüe pone el énfasis en lo propio, que permite articular los conocimientos indígenas y los conocimientos occidentales desde la vida del indígena y desde los aspectos constitutivos del campesino. La educación intercultural que se proponen lograr busca: (a) valorar las lenguas, las culturas y los valores positivos de los pueblos indígenas; (b) contribuyen con los núcleos familiares en la formación de los futuros ciudadanos indígenas al interior de la nación pluricultural mexicana; (c) desarrollar experiencias de aprendizajes prác-



ticos para aplicarlos en las actividades cotidianas y sociales que se desarrollan en el seno de las comunidades; (d) formar niños comprometidos, con un profundo sentido de pertinencia y arraigados al espacio físico y sociocultural; (e) contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades indígenas y campesinas; (f) habla, escucha, lee y produce textos en la lengua indígena; (g) desarrolla y fortalece la comunicación oral y escrita en español; (h) desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento lógico matemático escolar y universal (UNEM, 2009: 59-61).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el año 2009, bajo la coordinación del Dr. Daniel Mato publica la obra *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible buen vivir: experiencias en América Latina*. En el texto se presentan experiencias de interculturalidad en contextos de instituciones de educación superior. Específicamente Camacho, Guzmán y Díaz (2009) presentan un trabajo titulado *Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico* el cual sistematiza una experiencia de carácter intercultural que se desarrolló de manera conjunta entre un equipo interdisciplinario del Instituto Politécnico Nacional (IPN), institución de educación superior pública y la población rural indígena del sureste de México, en el marco de un Programa de investigación denominado Bionomio Docencia-Investigación en la medicina tradicional. El estudio que se desarrolló con profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos de la zona sistematizó el conocimiento etnomédico y devolvieron a la población con las aportaciones del conocimiento científico. Los tres objetivos fundamentales fueron: (a) recopilar el conocimiento popular sobre medicina; (b) sistematizar el conocimiento tradicional con el apoyo de la ciencia (la población indígena tiene un amplio conocimiento proveniente de la tradición oral sobre medicina tradicional, clasificación de plantas y animales); (c) devolver el conocimiento a la población, en la lengua nativa, en forma sistematizada y complementado con los avances de la ciencia (Camacho, Guzmán y Díaz, 2009: 68).

El documento cita a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1991) señala que: (a) Es necesario sistematizar el conocimiento nativo desde y para las poblaciones; (b) los conocimientos nativos son elementos clave para el desarrollo de los pueblos, es obligación de las instituciones educativas participar y coadyuvar en el proceso de sistematización y recreación del conocimiento popular (p. 69).

En los resultados obtenidos de la investigación se destacan:

- a. aprovechamiento de la experiencia con fines de docencia aprendizaje (la experiencia permitió enriquecer las actividades docentes en la escuelas básicas de la región en los contenidos

de ciencias naturales de 5° y 6 ° Grado de siete escuelas, así como la reestructuración de los contenidos de la Licenciatura de Odontología del centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (UST) y en la carrera de Médico Homeópata se reestructuró la asignatura de Antropología Médica);

- b. se publicaron artículos de revistas, libros ensayos de memorias. El aporte de la investigación destaca en cuanto que en el área de la salud los estudiantes tienen más interés en desarrollar investigación clínica que la investigación antropológica, tal vez se deba a la estructura curricular de los planes de estudio y por la tradición profesional en el campo biomédico;
- c. los conocimientos proporcionados por las población se procesaron y se devolvieron por ejemplo con el diseño de un Manual Bilingüe Zapoteca-Español sobre riesgos y beneficios en el uso de recursos fitoterapéuticos, entre otras actividades de difusión (OMS, 1991: 73-78).

Por último, en el presente año la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el marco de las Metas Educativas 2021 presenta la obra *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. La obra plantea que la educación inclusiva es justa y equitativa, donde los que tienen más dificultades para aprender encuentran los medios y los apoyos necesario para lograrlo. La educación inclusiva apuesta por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios. En la publicación se presentan una serie de trabajos entre los que se destacan Andújar y Rosoli (2014) quienes titulan un ensayo con el nombre de “Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas” (pp. 47-60). Las autoras sostienen que “la desigualdad de la región tiende a reproducirse en la escuela de hoy donde prevalece la homogenización, la jerarquización y una cultura dominante que niega las diferencias de origen, personales, sociales y culturales” (p. 47). Citan a Reimers (2000) para quien existen cinco procesos educativos en los que se transmite la desigualdad que van desde acceso y permanencia en los distintos niveles educativos de poblaciones provenientes de menores ingresos, hasta los contenidos que se ofertan en la escuela (Cf. Andújar y Rosoli, 2014: 47). Se necesita superar la exclusión desde una perspectiva holística e integradora en el contexto escolar que permita reconocer y estimar el conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por los miembros de la comunidad educativa. En este proceso de educación inclusiva el profesorado es un elemento clave puesto que en la dinámica in-



clusión /exclusión puede ser un obstáculo o un sujeto que genere las condiciones para enriquecer los aprendizajes desde la diversidad y promover nuevas formas de relación desde una convivencia democrática, pacífica y solidaria (Cf. Andújar y Rosoli, 2014: 52)

De esta manera, la discusión sobre la interculturalidad y la multiculturalidad aún quedan abiertas. No obstante, el conocimiento y valoración de la identidad de los grupos étnicos, las expresiones artísticas como parte la tradición cultural de los pueblos, el uso de las lenguas originarias, los saberes ancestrales, la apropiación de los relatos de carácter cosmogónicos, antropogónicos, teogónicos y etiológicos son los insumos fundamentales que deben estar presentes a modo de ejes transversales dentro de la formación profesional en las distintas áreas; en el marco de una dimensión de educación inclusiva y que oriente los procesos de construcción de conocimiento desde el reconocimiento mutuo y de relaciones fraternas en un contexto de diversidad cultural. He allí la importancia de estos estudios previos y su relación como aporte a la presente propuesta investigativa.

Camino metodológico

La propuesta de investigación se aborda desde una perspectiva paradigmática cualitativa-interpretativa. Centrado en esta postura epistémica se concibe el conocimiento como el resultado de una interacción entre el conocedor y el objeto conocido, en una relación de intersubjetividad sujeto-objeto; que se da en un contexto social históricamente determinado, como un todo integrado y así será estudiado; el propósito de la investigación es interpretar lo que significa el hecho o fenómeno para el sujeto.

La posición metodológica para abordar la realidad estudiada acepta la combinación de múltiples métodos, técnicas y formas de análisis, ya que esta multiplicidad es lo que le da rigor, amplitud y profundidad a la investigación. La naturaleza cualitativa- interpretativa, permitirá descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamiento que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos (Montero, citado en Rodríguez, s/f). Este carácter interpretativo busca el significado de las diferentes acciones de los sujetos significantes de la investigación. La interpretación permite conocer la intención que anima los hechos y los actos humanos.

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio es una investigación de campo, de carácter interpretativo. De campo porque se buscará la información en el lugar de los hechos y lo más cercano a la reali-

dad posible. A este respecto, Bisquerra (1989), expresa que el objetivo de la investigación de campo es el de conseguir una situación lo más real posible.

Por método se entiende la estrategia de aproximación a la realidad, es el conjunto de operaciones y actividades que se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad. Puede hablarse de métodos inductivos, deductivos, fenomenológicos, hermenéuticos, semióticos, dialécticos, nomotéticos, indiosincráticos, entre otros, según sea la intención del análisis por realizar y el proceso de estudio que se desarrolle (Cf. Taylor y Bogdan, 1999). Se utilizará para el proceso interpretativo-analítico el método fenomenológico-hermenéutico, este se corresponde con la naturaleza de la investigación, pues el propósito es comprender, interpretar, profundizar en los significados desde el punto de vista del actor y establecer relaciones entre los significados y el contexto situacional en el cual se producen para construir lo deseado. En ese sentido, la investigación en primer momento será fenomenológica en cuanto “estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre” (Hurtado y Toro, 1998: 105). Por su parte, Martínez (2006) sostiene que la fenomenología es el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de regencia interno del sujeto que las vive y experimentan, es decir, la fenomenología “es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 137). Según Cortés y Martínez (1996) etimológicamente fenomenología proviene del griego *φαινόμενον*, “lo que aparece”, y *λόγος* tratado, discurso. Literalmente, es el “estudio de lo que aparece”. En sentido general y etimológico, descripción de lo que aparece a la conciencia, el fenómeno. Para Martínez (1998) el propósito fundamental de la hermenéutica es descubrir el significado del evento en el contexto del que forma parte. De la misma forma Gutiérrez (citado por Hurtado y Toro, 1998) expone que la hermenéutica “es el arte de evitar el malentendido” (p. 101), con esto se quiere denotar la importancia de la interpretación de los hechos.

El término técnica en investigación, hace referencia a los procedimientos y recursos que se utilizan para la recopilación de la información, los cuales se eligen y valoran por su nivel de adecuación al fin perseguido. Las técnicas que tienen mayor sintonía epistemológica con el método fenomenológico-hermenéutico, y las más adecuadas para descubrir estructuras, son las que adoptan la forma de un diálogo coloquial. En este caso la entrevista en profundidad, que complementada, con el grupo focal serán las técnicas de recolección utilizadas. En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista quedando ésta a la libre discreción del en-



trevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de ante mano. Asimismo, se aplicará la técnica del grupo focal, una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta, donde se procura que, desde los principios de dialogicidad y complementariedad, un grupo de sujetos informantes clave discuten y reflexionan desde sus experiencias, vivencias y percepciones sobre una temática previamente establecida, en éste caso será sobre interculturalidad en educación superior.

La selección de las personas que facilitan la información necesaria para comprender el significado y las acciones que se desarrollan en determinado contexto tienen, en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras y se denominan informantes claves. Estas personas o grupos no se escogen al azar para completar una muestra de tamaño, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por los investigadores. Incluso en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso de estudio. Para el desarrollo del estudio se seleccionarán estudiantes avanzados y personal docente de la UNACH.

La técnica de análisis a utilizar será el Análisis Cualitativo de Contenido desde un enfoque cualitativo, según Krippendorff (1990), en su obra *Metodología del análisis de contenido*, ésta permite formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de información como son las entrevistas en profundidad o grupales, las observaciones de campo, los documentos impresos (diarios, cartas, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales. El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenido asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee.

Por su parte Martínez (1998) señala que el procedimiento para análisis de contenidos consiste en seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, las cuales los investigadores codifica. Posteriormente se analizan los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Esta aplicación supone una contrastación de subcategorías o primeras categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comprensión de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; en la cuarta etapa, se recoge la redacción de la teoría, tras un proceso de relación, comparación y reducción de los incidentes pertenecientes a cada categoría. El proceso

consiste en establecer diferentes tipos de comparaciones, en cada una de estas etapas mencionadas. Para garantizar la calidad de los resultados del estudio se adoptarán los criterios sugeridos por Guba y Lincoln (1994), para la investigación cualitativa, como son: la credibilidad, la transferibilidad y la confirmabilidad.

A modo de cierre: resultados esperados

En el marco de esta propuesta investigativa se tienen previsto resultados que estén orientados a configurar un cuerpo de lineamientos técnico-curriculares como los que a continuación se señalan: episteme de interculturalidad; episteme de formación (de lo antropológico, de lo ontológico, de lo gnoseológico, de lo axiológico, de lo ético, de lo psicológico, de lo sociológico y la reconstrucción desde la práctica); la interculturalidad en el currículo de las carreras que oferta la Universidad Nacional de Chimborazo (perfil de egreso, plan de estudios, estructura del plan de estudio, el perfil en la construcción del plan de estudio, la transversalidad en el plan de estudio).

La Universidad Nacional de Chimborazo garantizará la sostenibilidad del proyecto mediante las siguientes acciones: apoyo institucional de las autoridades para ejecutar acciones que contribuyan a la atención a la diversidad cultural y a la reducción de los riesgos de exclusión social y académica de los estudiantes; presupuesto de la Universidad considera la ejecución de investigaciones sobre interculturalidad; episteme de formación con enfoque de interculturalidad presente en la oferta académica de las carreras de la UNACH; inclusión del enfoque de interculturalidad en los Modelos Educativo, Pedagógico y Curricular de la UNACH.

Los resultados esperados en la investigación podrían contribuir a: generar nuevos estudios referidos a la interculturalidad dentro las funciones universitarias de investigación, gestión y vinculación universidad-comunidad; formación humana de los profesionales de pregrado desde la perspectiva de la multiculturalidad e interculturalidad; desarrollar nuevas investigaciones sobre propuestas pedagógicas y recursos para el aprendizaje aplicados en educación superior desde la dimensión de la interculturalidad.

En el corto, mediano y largo plazo, el proyecto generará los siguientes impactos:

- Documentación del proceso de consulta, revisión documental y sistematización de la información referida a los planteamientos teóricos sobre interculturalidad dentro del contexto socio-antropológico de la diversidad cultural del Ecuador.



- Documentación, registro y sistematización del trabajo de campo en los cuales se desarrollarán las entrevistas en profundidad a sujetos expertos en la temática de estudio y se realizarán el encuentro-reunión de grupos focales para conocer experiencias significativas sobre interculturalidad en educación superior, dentro y fuera del Ecuador.
- Generación de propuesta sobre lineamientos orientadores para organizar e incorporar la interculturalidad dentro los rediseños curriculares de la UNACH.
- Creación de espacios de reflexión y debate para socializar concepciones, desafíos y retos que plantea la interculturalidad dentro de la educación superior
- Publicación de resultados como aporte a la comunidad científica estudiosa de los temas sobre interculturalidad y desarrollo curricular.
- Transferibilidad del conocimiento sobre interculturalidad a las instituciones de educación superior del Ecuador.
- La posibilidad de que a través de un modelo formativo sustentando desde la interculturalidad en la educación superior, se logre más que integración una verdadera inclusión de los diversos grupos culturales que conviven y se relacionan dentro del Ecuador. Es hablar del Buen Vivir lo que se traduce en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades para todos.

El proyecto contempla la realización de actividades orientadas a la transferencia, socialización y visibilidad de los resultados esperados a través de: documentación sobre la interculturalidad en educación superior; publicación de artículos científicos para dar conocer los niveles de avance en cada objetivo específico; ejecución de talleres con docentes de la UNACH para aplicar el criterio de evaluación cualitativa de credibilidad con respecto a los lineamientos curriculares generados; organización de un Congreso como espacio divulgativo y de reflexión sobre la interculturalidad; publicación de un texto-memoria sobre los resultados finales del estudio.

La Universidad Nacional de Chimborazo proporcionará la infraestructura, los equipos informáticos, mobiliario, asesoramiento a través del personal vinculado a investigación, gestión financiera a través del departamento, movilización para la investigación de campo, estudiantes para que se vinculen como asistentes, entre otros.

Por último, la interculturalidad está enmarcada dentro de los estudios de las ciencias sociales. Por consiguiente apunta a humanizar nuestros entornos que son diversos culturalmente por la presencia de distintos grupos étnicos. La interculturalidad como un eje vertebral del currículo

integrado reconoce y acepta la diversidad y propicia la educación en valores universales y democráticos. Desde la interculturalidad se propicia la racionalidad narrativa, la dialogicidad, el encuentro, el respeto del otro como un legítimo, la otredad, la accesibilidad en los distintos tipos, el reconocimiento, la valoración, la equidad, la integración, la sensibilidad, la concientización, el compromiso y la justicia social, los cuales son necesarios para procurar una formación profesional integral y de éste modo, superar la exclusión, la discriminación y la segregación como problemas sociales.

Bibliografía

ANDÚJAR, Catalina, & ROSOLI, Analía

- 2014 Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández, (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47- 60). Madrid: OEI.

AYALA, Enrique

- s.f *Interculturalidad en el Ecuador*. Quito: mimeos.

BISQUERRA, Rafael

- 1989 *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

CAMACHO, Roxana, GUZMÁN, Cándido, & DÍAZ, Joaquín

- 2009 Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico (México). En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen Vivir: Experiencias en América Latina* (pp. 65-86). Caracas: UNESCO.

CORTÉS, Jordi, & MARTÍNEZ, Antonio

- 1996 *Diccionario de filosofía* [Multimedia en DC]. Disponible: Herder.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

- 2008 *Gaceta Oficial de la República de Ecuador*, 449, Octubre 20.

FLORES, Haydée, & AGUDELO, Alix

- 2010 *El currículo integrado y la planificación didáctica integradora*. Caracas: El Nacional.

GUBA, Egon, & LINCOLN, Yvonna

- 1994 Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

HURTADO, Iván, & TORO, Josefina

- 1998 *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Episteme.

KRIPPENDORFF, Klaus

- 1990 *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- Decreto Oficial N° 298, 2010, Octubre 6. Gaceta Oficial de la República de Ecuador N° 298, octubre 12, 2010.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- 2011 Marzo, 30. *Gaceta Oficial de la República de Ecuador*, N° 417, marzo 31.



- MATO, Daniel
2009 *Educación superior, colaboración interculturalidad y desarrollo sostenible/ Buen Vivir: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.
- MARTÍNEZ, Miguel
1998 *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
2006 *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trilla.
- Organización de Estados Iberoamericanos.
2010 *2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- PINA, Margarita
2008 *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- PROGRAMA DE GOBIERNO 2013-2017
2013 *Gobernar para profundizar el cambio: 35 propuestas para el socialismo del Buen Vivir*. Quito: Alianza País.
- REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO
Resolución N° RPC-SO-13-146-2014, 2014, abril 09, Consejo de Educación Superior de la República de Ecuador.
- RODRÍGUEZ, Nacarid
s.f *Guía de estudios. Los tres paradigmas de la investigación en educación. Escuela de Educación*. UCV. Caracas: Autor.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, GIL, Javier, & GARCÍA, Eduardo
1999 *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljide.
- SCHEMELKES, Sylvia
2004 La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(020), 9-13.
- TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert
1999 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. 3º Ed.
- TRAPNELL, Lucy
2008 Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP. En *Docencia y contextos multiculturales: Reflexiones, y aportes para la formación docente desde un enfoque intercultural* (pp. 15-30). Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN
2009 *Modelo curricular de educación bilingüe (UNEM)*. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
2008 *Visión Académica de la UNACH*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo
2014 *Plan de Mejoras Institucional 2014-2016*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- VÉLEZ, Catalina
2002 "La interculturalidad en las reformas curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas". Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Fecha de recepción de documento: 27 de marzo de 2015
Fecha de aprobación de documento: 22 de mayo de 2015

La interculturalidad
y el mundo indígena
*The multiculturalism
and the indigenous world*

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO PROYECTO EPISTÉMICO DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN EL ECUADOR

The council of elders, intercultural bilingual education as a epistemological project of the indigenous movements

JUAN ILLICACHI GUZÑAY*

andresl_517@hotmail.com

Universidad Nacional de Chimborazo / Riobamba-Ecuador

Resumen

El texto analiza la manera cómo la educación intercultural bilingüe se ha constituido en el proyecto epistémico y una bandera de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador; pero antes, contextualiza la tesis de las organizaciones indígenas en dos fases: la primera hace referencia a las organizaciones de corte clasista y la segunda al movimiento indígena con tesis étnica, y cómo estos discursos y prácticas étnicas se enfrentan, resisten, negocian a la colonialidad de poder y saber.

Palabras claves

Educación intercultural, organización étnica, organización clasista, epistemología, saberes locales.

Abstract

The text analyzes the way in which the council of elders and the intercultural bilingual education is constituted in an epistemological project and symbol of struggle among the Ecuadorian indigenous people; but first, the contextualization of thesis of the indigenous organizations in two parts. The first makes a reference to the class understanding of organizations and the second to the indigenous movements with an ethnic thesis and how the debates and ethnic practices confront each other in the coloniality of power and knowledge.

Keywords

Indigenous organizations, council of elders, intercultural bilingual education, ethnicity, class, epistemology, sagacity

Forma sugerida de citar: Illicachi Guzñay, Juan (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 211-229

* Profesor de Historia de la Antropología I en la Universidad Politécnica Salesiana y profesor de la Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Chimborazo. Licenciado en Filosofía, Ciencias Socioeconómica (Universidad Nacional de Chimborazo), Licenciado en Lingüística Andina (Universidad de Cuenca), Master en Estudios Étnicos (FLACSO-Ecuador), Master en Educación Superior (Universidad de Cuenca) y Doctor en Antropología Social (CIESAS, D.F., México).

Introducción

El corpus del artículo contiene y analiza la emergencia de las organizaciones indígenas y la manera cómo estos movimientos articularon sus proyectos y programas de lucha y resistencia. Más que centralizar en el surgimiento de las organizaciones indígenas con tesis clasista es tomar como referencia de forma tangencial, para entender la configuración de los movimientos indígenas surgidos a principios de los años setenta con preponderancia étnica y cómo estas categorías, conceptos y entidades como la educación intercultural bilingüe y el consejo de ancianos se constituyeron en una bandera de lucha, de movilizaciones de los indígenas, desafiando a la estructura de la máquina gubernamental y “afectando” a los postulados epistémicos y políticos hegemónicos.

La propuesta central del artículo destaca la manera cómo la educación intercultural bilingüe y el consejo de ancianos se constituyen en la insurgencia de un saber sometido o en los intentos de recuperación de las epistemes indígenas; en este sentido, el presente análisis tiene vigencia y actualidad. Además, el texto puede contribuir al fortalecimiento de las luchas políticas y epistémicas de los pueblos indígenas aunque también puede reproducir la *colonialidad de poder y saber*.

El presente artículo tiene la finalidad de contribuir en el debate académico y en el de las organizaciones, pueblos y nacionalidades indígenas e inducir a la generación de nuevas investigación sobre el consejo de ancianos, un tema poco explorado académicamente a diferencia de la educación intercultural bilingüe, sumak kawsay, interculturalidad, plurinacionalidad.

Organizaciones indígenas de corte clasista

Un antecedente importante de los movimientos indígenas contemporáneos fue la llamada Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) que nació en el seno y bajo la dirección del Partido Comunista (Guerrero, 1993; León, 1991; Carrasco, 1993; Zamosc, 1993). Esta organización, en su tiempo, la única agrupación de campesinos indígenas del país, fue controlada por el Partido Comunista y se trataba de un organismo de masas fundado en 1944, que partía de demandas políticas de clase, excluyendo la reflexión en torno a la problemática étnica, pues así lo imponía la Internacional Comunista de la época, a la cual estaba ligada esta central. Así, la FEI fue eminentemente sindical (Guerrero, 1993; León, 1991). Desde esta perspectiva se visibilizó como una especie de tensión y disputa permanente entre lo étnico y lo clasista, no hubo un “consenso ideológico” entre la FEI y el partido comunista, aunque en ocasiones, esta última se constituía

en una entidad ventrilocua y la participación de los indígenas para los intereses de la organización comunista fue evidente. Paralelamente, en términos de agencia de los sujetos indígenas se visibilizó el buen empleo de la estrategia de alianzas con otros sectores sociales, con los intelectuales progresistas, con los movimientos políticos de izquierda.

Las necesidades y proyectos indígenas: la problemática agraria (conflicto de tierra, agua de riego, créditos, amenaza e invasiones de territorios indígenas en la Amazonía), la problemática identitaria y cultural (educación intercultural bilingüe, lengua de las nacionalidades, proyectos de la interculturalidad y plurinacionalidad, cosmovisión, salud indígena¹) fueron ignoradas por parte de la organización comunista del Ecuador.

La negación de la tesis indígena en las organizaciones de corte clasista hizo que los pueblos indígenas crearan sus propios espacios políticos y organizativos con tesis étnica, porque ignorarla –en términos de Antonio Negri y Hardt (2004)– implica borrar o invisibilizar los “bienes inmateriales” indígenas tales como ideas, conocimientos, formas organizativas políticas y económicas, formas de comunicación y relaciones, lengua. Es decir, la producción de “bienes inmateriales” como las relaciones sociales reales y formas de vida² fueron “apagados” por las organizaciones comunistas no obstante de los avances señalados en esta misma sección. Parte de los “bienes inmateriales” se constituye la educación intercultural, un proyecto y tesis étnica de los pueblos y nacionalidades indígenas que analizo en la siguiente sección.



Organizaciones indígenas con tesis étnicas

Posterior a la FEI, a inicios de los 70, germinó otra organización indígena de la Sierra: *Ecuador Runakunpak Rikcharimuy* (ECUARUNARI), influida por sectores de izquierda, pero vinculada a la acción social de la iglesia. La FENOC y la ECUARUNARI operaban como federaciones de asociaciones provinciales, procurando tomar como base a las comunidades indígenas organizadas en torno a sus cabildos, las juntas directivas de las comunidades.

El presente abordaje hace notar las coincidencias de las tres organizaciones indígenas³ (FEI, FENOC, ECUARUNARI) en el manejo de un discurso clasista, así como su falta de interés por las reivindicaciones étnicas: “La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, cuya trayectoria viene desde los 60, enmarcada en sus principios clasistas y en defensa de los derechos históricos del pueblo ecuatoriano” (FENOC, 1988: 7).

Es importante incluir el análisis de Víctor Bretón, quien identifica tres fases en la historia reciente del movimiento indígena: a) una primera etapa de sindicalismo de clase (FEI, FENOC, etc.); b) una etapa



caracterizada por las oscilaciones entre las demandas étnicas y las específicamente clasistas (ECUARUNARI); y c) una fase final (representada por la CONAIE) de predominio de las tesis etnicistas (Bretón, 2001: 46). Esta perspectiva analítica contribuye a considerar a la FENOC y la FEI⁴ como organizaciones eminentemente clasistas, mientras la ECUARUNARI es vista de forma bilateral: étnica y clasista. Sin embargo, a esta última atribución cabe plantear las siguientes preguntas: ¿el ECUARUNARI fue étnica y clasista en su momento o persiste en esta combinación hasta hoy? Si el ECUARUNARI continúa como étnica y clasista habrá que afirmar que la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) es también étnica y clasista, porque el ECUARUNARI es el “sustento” de la CONAIE. Sin embargo, el tiempo determinó el destino de estas organizaciones: una “feneció” (FEI) y las otras cambiaron de rumbo y de proyecto; sobre todo el ECUARUNARI, que empezó a combinar la demanda de tierras con reivindicaciones étnicas centradas en la lucha contra la discriminación y en torno a temas como la lengua, cultura y la medicina (Zamosc, 1993).

Estas organizaciones (FENOC, FEI, ECUARUNARI) construyeron un discurso anti-imperialista y contra los organismos multilaterales y transnacionales, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial. Así argumenta la propia FENOC:

Escogemos a nuestros amigos y aliados, e identificamos a nuestros enemigos. La gran banca internacional, el Fondo Monetario Internacional (FMI), los grandes monopolios transnacionales, los gobiernos que protegen y amparan a estos instrumentos que nos producen hambre y miseria, son nuestros enemigos” (FENOC, 1988: 12).

Este estilo de discursos antiimperialistas es también adaptado por las organizaciones étnicas contemporáneas, lo cual nos ayuda a evidenciar que tanto las organizaciones clasistas como las etnicistas, al parecer, no han cambiado en esta opción discursiva.

Las organizaciones indígenas con proyectos étnicos, de alguna manera, emergen en respuesta a las organizaciones de “tinte” clasista, rompiendo ya en el ámbito de la práctica cotidiana, con los sociólogos, abogados convertidos en los interlocutores privilegiados de los indígenas, que sustituyen a misioneros y pastores en la medición con el Estado (Ayala, 1995). La configuración del movimiento indígena, sin negar la alianza con la iglesia progresista, desarrolló nuevas estrategias (incluida la epistémica) a fin de incidir en el rediseño institucional, en sus políticas o en el ejercicio de sus derechos, entre ellos el de la libre determinación (Pacari, 2014).

El objetivo del presente apartado no es profundizar la genealogía del movimiento indígena sino evidenciar que las organizaciones indígenas emergen con proyectos étnicos, lingüísticos, culturales, políticos; aunque este énfasis no solamente ocurre en Ecuador, pues el movimiento indígena continental reivindicaba su cosmovisión y sus tradiciones milenarias, como fundamentales para confrontar a los proyectos nacionales etnocéntricos y excluyentes (Hernández, 2014).

En el contexto ecuatoriano la tesis étnica se visibiliza aún más a partir del levantamiento indígena nacional, inédito y con proyección orgánica, que tuvo lugar en junio de 1990 (Pacari, 2014), constituyéndose no solamente en el punto focal de los intelectuales, académicos, medios de comunicación, etc. sino que nos dan algunas pistas de cómo podemos repensar e incluir las políticas de reconocimiento cultural, intercultural, plurinacional en la arquitectura estatal.

Desde inicios de la década de los noventa del siglo XX los proyectos de educación interculturalidad bilingüe, cosmovisión, justicia indígena, consejo de ancianos, etc., ocupan uno de los lugares centrales en el proyecto político de las organizaciones indígenas, sobre todo de la CONAIE (Carvajal, 2004; Walsh, 2007; Ibarra, 2009; Martínez Novo, 2009). El movimiento indígena ecuatoriano se ha venido delineando en las últimas décadas como uno de los más exitosos a nivel de Latinoamérica en (re) definir la relación entre indígenas, Estado y sociedad civil. Y, es uno de los pocos en América Latina que se ha podido unificar en el ámbito nacional (Cervone, 2009; Martínez Novo, 2009). Así, se pasó a considerar a los movimientos indígenas como *nuevos actores* de América Latina, distintos de los partidos políticos establecidos y de los sindicatos burocratizados, que se esforzaban por evitar ser asimilados (Gledhill, 2000).

Una de las estrategias más notorias de los pueblos indígenas para presionar y cuestionar a los Estados coloniales y neocoloniales han sido y continúan siendo los levantamientos y movilizaciones bien estructurados y, parecen ser generalizados en cuanto al uso de estas estrategias por otros pueblos indígenas de América Latina⁵. Por ejemplo: hay dos acontecimientos que marcan la emergencia del movimiento indígena en la región andina. El primer Levantamiento Indígena Nacional en mayo de 1990 en Ecuador y, casi a la par, el llamado Bloqueo Nacional de Caminos en Bolivia. Ambos hechos muestran una nueva forma de participación política de esos sectores y constituyen parte de los llamados “nuevos movimientos sociales” (García, 2003: 195). De forma similar, el primero de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), llamado usualmente Zapatistas, llevó a cabo una insurrección en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el Estado de Chiapas- México (Wallerstein, 2008). En ambos países (Bolivia y Ecuador), el movimiento

indígena, desde los caminos y las comunidades, cercando las ciudades y bloqueando las carreteras, articularon una poderosísima *capacidad social de veto* que ha puesto en jaque, una y otra vez, la implementación de los más escandalosos proyectos de expropiación de la riqueza pública y de los bienes comunes (Gutiérrez, 2008: 95). El Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, el movimiento indígena ecuatoriano⁶ y el movimiento indígena boliviano, emergen como estructuras organizativas con capacidad de cuestionar, confrontar, negociar y resistir frente a los estados nacionales.

No obstante, estos cuestionamientos de parte de los pueblos indígenas a los Estados —en algunos contextos⁷— no están definiendo fuera del Estado como argumenta Teresa Sierra sobre el caso de la policía comunitaria en Guerrero:

216



Desde el inicio de la policía comunitaria, en 1995, por decisión de Asamblea se acordó registrar las armas que utilizan ante el 48 Batallón de Infantería localizado en Cruz Grande, Costa Chica, Guerrero; lo que confirma que la policía comunitaria no surgió contra el Estado sino para enfrentar la inseguridad y la violencia que azotaba la región de la Costa Montaña, que el mismo Estado era incapaz de entender” (Sierra, 2009: 14).

El movimiento indígena ecuatoriano tampoco pretende actuar fuera del Estado o desde los *márgenes*⁸. Las negociaciones con el Estado son dentro de lo permitido por él en el marco jurídico por medio de acuerdos, decretos ejecutivos y demás parámetros legales. Aunque estos reconocimientos pudieran ser una de las tecnologías específicas de poder a través de las cuales los estados intentan “manejar” y “pacificar” a las poblaciones indígenas, a través de los reconocimientos legales y de la pedagogía de la inversión, intentando transformar a estos “sujetos rebeldes” en sujetos legales del país (Poole, 2008). A pesar de esta pretensión del Estado, en el caso ecuatoriano, siendo la IEB uno de los *micropoderes* indígenas, se ha constituido en una herramienta política clave que permite incidir en las causas subyacentes de la pobreza (Zavala, 2007). Asimismo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe es uno de los estandartes de lucha política del Movimiento Indígena Ecuatoriano, a través de esta entidad educativa y de sus espacios organizativos vehiculiza las categorías de *sumak kawsay*, interculturalidad, cosmovisión, consejo de ancianos.

El reconocimiento legal de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), hoy las distritales⁹ interculturales bilingües, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe por lo menos de forma reducida, juegan un papel importante en el campo de las relaciones con el Estado, en la difusión de los temas de cultura e identidad.

De cierta manera, con los dispositivos permanentes desde el Estado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no promueve más allá de las distritales interculturales bilingües donde predomina la población indígena y pierde estatus al dejar de tener direcciones nacionales, regionales y provinciales, y pasar a ser simplemente escenarios administrativos cantonales. Claramente se ve la permanente interacción y relación asimétrica entre el Estado y los pueblos indígenas. El lenguaje legal, jurídico se encuentra en permanente juego de relaciones de poder. Sin embargo, cabe recalcar que las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas se caracterizan por la controversia, lucha y debate. Lejos de asumir que los pueblos indígenas acepten pasivamente su destino. Tomando en cuenta a Gramsci, podemos ver una población subalterna mucho más activa y dispuesta a la confrontación de lo que suponen muchos de sus intérpretes (Roseberry, 2007).

En este campo de relaciones de fuerza, la EIB como proyecto político y epistémico, no ha buscado solamente ser incluido en el sistema educativo nacional monolingüe y dominante, sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007). El movimiento indígena no está luchando solamente por el acceso, incorporación o inclusión en el Estado o “sistema político” o el “sistema epistémico” en términos definidos por las culturas políticas dominantes. Más bien, lo que está en juego hoy para los movimientos indígenas es el derecho a participar en la definición del sistema político y epistémico, el derecho a definir aquello de lo que quieren llegar a formar parte (Escobar, 2001). En este sentido, lo novedoso de la política EIB desde los noventa es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país “unido en la diversidad”, aunque también es una plataforma de lucha política permanente de los movimientos indígenas del Ecuador.

Estos proyectos y acciones colectivas del movimiento indígena han sido fundamentales para la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía democrática y la transformación e inclusión de algunos principios en las Constituciones de 1998 y 2008; en la primera se declaraba un Estado pluricultural y multiétnico; y en la segunda, intercultural y plurinacional. “De modo que la plurinacionalidad y la interculturalidad deben ser explícitamente analizadas como procesos espaciales que abarcan de lo local hasta lo global, y desde lo humano hasta lo no humano” (Escobar, 2014: 216).

Desde esta perspectiva, los movimientos indígenas juegan un papel decisivo en la transformación de la estructura del Estado y de sus instituciones, bloquear sus acciones y discursos sería detener los cambios en la arquitectura del Estado. Borrar las voces múltiples y alternativas no

es solo homogenizar la palabra, sino bloquear el principio “no vivimos en una época de cambios, sino que estamos en un cambio de época”, sin que esta argumentación conlleve a creer que el movimiento indígena es homogéneo y con verdades absolutas. Los pueblos indígenas para “confrontar” a la estructura de la máquina gubernamental monocultural, han empleado proyectos étnicos como la configuración de la educación intercultural bilingüe, que abordo en la siguiente sección.

Educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas

En este apartado se empieza formulando algunas preguntas de corte epistémico. ¿Qué implica considerar a la EIB como un proyecto epistémico? ¿La irrupción de la EIB al sistema educativo nacional colonial ha contribuido a la toma conciencia del proceso propio del conocimiento y del saber indígena? La institucionalización de la EIB vehiculiza –en términos foucaultianos– la lucha por la insurrección de los saberes sometidos:

Y por *saber sometido* entiendo dos cosas. Por una parte, quiero designar, en suma, contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales... En segundo lugar, por *saber sometido* creo que hay que entender otra cosa y, en cierto sentido, una cosa muy distinta. Con esa expresión me refiero, igualmente, a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos (Foucault, 2006 [1976]: 21).

La recuperación de los saberes sometidos o los intentos por la recuperación por medio de la EIB no se dan en un campo pacífico, sino en un campo de lucha permanente que desafía a un orden institucional históricamente jerárquico, que busca enfrentar los legados coloniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Aquí parece particularmente importante señalar la nueva, o mejor dicho, la renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la EIB que no es sólo político, sino también epistémico (Walsh, 2007) en el sentido de imaginar también ya no “nuevos paradigmas” inscritos en el proyecto de la modernidad (tanto colonizadores como liberadores), del cual el proyecto del neoliberalismo es parte y consecuencia, sino de “paradigmas otros” (Mignolo, 2000), que afectan y deslegitiman el currículo nacional hegemónico, con la *insurgencia de un saber sometido*, condensado en

el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Pues, la insurgencia de un saber sometido, según Luis Macas (2005) va en contradicción directa con el pensamiento occidental. Para este activista e intelectual indígena existen dos luchas paralelas y de carácter fundamental, la primera hace referencia a los desafíos que tienen las comunidades y pueblos indígenas frente a los embates de la globalización, la segunda se refiere a la disputa que existe en el terreno del conocimiento, en la formación de los saberes.

En este juego de lucha, la emergencia de la EIB, por lo menos en su discurso, intenta descolonizar la educación oficial hegemónica, punitiva, excluyente; pero no desde fuera de la estructura sino desde dentro; por tanto, la lucha es “legal” y “admitida”. El movimiento indígena ecuatoriano no pretende ni nunca ha pretendido actuar y definirse fuera del Estado:

El poder es del pueblo, no del gobernante. Queremos que el gobierno de Rafael Correa termine su mandato pero debe escuchar el clamor popular. No queremos que se caiga el gobierno, queremos que se caiga el sistema corrupto que le rodea... (Discurso del nuevo presidente¹⁰ de Ecuatorunari, 21 de diciembre del 2009 en Cayambe).

219
S

De cierta manera, la aparición de la EIB reconocida por el Estado ecuatoriano, significó una justicia social que implica justicia cognitiva, ontológica e histórica. Es decir, evitar el olvido histórico (de dónde venimos), el olvido epistemológico (qué sabemos) y el olvido ontológico (quiénes somos) (De Sousa Santos, 2010):

Varios indígenas intelectuales se casaron con las mestizas a fin de olvidar su condición de indígena, querían escapar de su lengua... La institucionalización de la Educación Bilingüe detiene a esa escapatoria. Indígenas que querían desindigenizarse ven en la Educación Bilingüe un espacio, su espacio de reflexión y de concientización... (Carlos Moreno, 9 de enero de 2014).

Este testimonio evidencia la negación de su propia existencia: *la colonialidad del ser*, esta se refiere a la no-existencia y la deshumanización, una negación del status del ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud (Walsh, 2007).

El matrimonio “ansiado” de un indígena con una mestiza –luego de su movilidad social a través de la educación– ve, al parecer, la necesidad de blanquearse o “amestizarse”; esto implica transformarse en mestizo, dejando de *ser* para ser un *no ser*. Pero también, la subjetividad sería siempre una manera de *ser* y, al mismo tiempo, de *no ser*. Similar a este testimonio parece muy frecuente, no descubrir qué somos, sino rechazar lo que somos. Imaginando y creando lo que podríamos *ser*, borrando su *ser* o nues-



tro ser. En definitiva, traza la línea de fuga para escapar de los mecanismos y estructuras modernas de *saber-poder*, por medio de la desindigenización como señala Garcés: “La búsqueda del *blanqueamiento* y del *mestizaje/cholificación* fueron estrategias que les permitían escapar, en alguna medida, del ámbito de marginación y segregación...” (Garcés, 2009: 13).

A fin de bloquear la línea de fuga, la EIB crea programas de alfabetización, instituciones educativas de todos los niveles, (centros educativos comunitarios, colegios, institutos, universidades) y, además, estas entidades educativas se articulan como un andamiaje en la formación de conciencia crítica, constituyéndose parte del proceso del despertar indígena. A pesar de estos objetivos, la EIB, desde sus inicios, operaba con una serie de dificultades como la escasez de maestros entrenados en las áreas de la lengua kichwa; paradójicamente algunas de las posiciones creadas por el Ministerio de Educación para profesores bilingües han sido ocupadas por no-bilingües debido a la falta de profesionales con formación en las materias que debían enseñarse en el sistema intercultural (Montaluísa, 1990 citado en Martínez Novo, 2009).

No estábamos preparados para el nacimiento de la EIB. La EIB surge en el momento menos esperado y menos preparado. La reacción de los padres de familia fue adversa, también fue así de las comunidades indígenas. De las reuniones cerradas dentro del Ministerio y de la CONAIE surge la EIB, sin previa planificación. No estábamos preparados para administrar muchos centros educativos, sino pocos (Emilio Ajitimbay, 29 de enero del 2014).

Este testimonio concuerda con la siguiente hipótesis: “[...] la preservación de las lenguas y culturas indígenas ha sido más un objetivo de ciertos agentes externos como los etno-lingüistas, la Iglesia progresista y la izquierda, y de algunos líderes indígenas, que un deseo de los indígenas de base” (Martínez Novo, 2009: 192).

Parafraseando a Michel Foucault (2006 [1976]), diríamos que los *saberes de los pueblos indígenas*, encuentran limitaciones, tensiones y ambigüedades en los protagonistas de *casa adentro* y *casa afuera*¹¹, que no permiten enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento¹². Además, las cuestiones del apartado anterior –del ser dejando de ser, ¿qué somos? Y en términos Foucaultianos diríamos: ¿Qué es el sujeto?– no es solamente un problema ontológico; también contienen dos dimensiones: una dimensión ética y política, y otra epistemológica. La primera se referiría no sólo a cuál es el tipo de relación establecida entre quién es considerado *ser* y quién no, sino también cuáles son los propósitos de su negación y afirmación de su condición de ser.

Por otra parte, la dimensión epistémica indica las condiciones de posibilidad de conocimiento en sí. Esto se evidencia, por ejemplo, en la presentación de iconografías de los pueblos, nacionalidades indígenas y afroecuatorianos en los textos escolares llamados *kukayos* pedagógicos. Este conocimiento (*saber*) de sí (*ser*) pone en duda la legitimidad y hegemonía de las representaciones y conocimientos y, en términos de estos últimos, los contenidos indígenas son puestos en las aulas escolares de todos los niveles interculturales bilingües como la historia de los líderes indígenas¹³, de las organizaciones indígenas, las tradiciones y costumbres de los pueblos o nacionalidades y sus cosmovisiones. Estos textos nunca entraron, por lo menos, a los archivos de los centros escolares monolingües del cantón Riobamba.

En este sentido, la EIB socava al conocimiento “universal” y colonial, constituyéndose en un aporte a la *insurgencia de los saberes sometidos*, pero a la vez reproduce las relaciones de colonialidad. Por otro lado, la EIB no está distante de algunas dificultades como los *kukayos* pedagógicos abandonados en varios centros educativos con poco interés hacia los contenidos indígenas; esto se debe a que algunos maestros hispanos e indígenas no estaban preparados para recibir y utilizar textos auto-imaginados por los propios actores y, paralelamente a la producción de los *kukayos* pedagógicos, no se elaboraron materiales didácticos para profesores y estudiantes en las diversas lenguas indígenas a nivel institucional, con excepción de algunos esfuerzos desde los niveles regionales o provinciales. Las imágenes fabricadas y su circulación en los textos escolares, están íntimamente ligadas a la cosmovisión de cada particularidad indígena. Dichos discursos representacionales, tanto los narrados como los visuales, informarían sobre los “indios imaginados”, los que en distintos periodos históricos se han convertido en un capital cultural que ha servido a los intereses de los distintos imagineros (Muratorio, 1994: 10).

Estas ambigüedades y contradicciones en el campo epistémico y político no solo existen entre la EIB y el Estado, sino también dentro de los propios agentes interculturales bilingües. Por un lado, se le da poca importancia al conocimiento de los mayores y a las formas no occidentales de inscribir y transmitir conocimiento, como menciona Carmen Martínez Novo (2009); en el campo lingüístico acontece un hecho similar: los maestros pasan la mayoría de su tiempo enseñando alfabetización en español, los padres demandan que se les eduque a sus hijos en español y que se les enseñe a leer y a escribir en este idioma (2009). Por otro lado, el discurso oficial –sometido dentro de un campo de lucha contra la estructura y contra sus propios agentes– continúa exigiendo la aplicación de los principio lingüísticos: “la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de rela-

ción intercultural” (MOSEIB, 1992: 13); y, en términos epistemológicos, el Modelo de la EIB menciona: “desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas” (p. 12). Parece no solo haber distancia entre los discursos y las prácticas educativas sino, también, en un campo de lucha permanente, en una doble vía: *contra* el Estado y *entre y desde* sus propios agentes.

La educación intercultural no obstante de ser un proyecto epistémico, hoy con un radio de acción restringido¹⁴, no ha logrado desarrollar suficientemente algunos conceptos como es el consejo de ancianos, un tema frecuentemente esgrimido en los discursos políticos, epistémico de los pueblos indígenas y de sus organizaciones. El tema, consejo de ancianos al igual que la educación indígena se constituye en un proyecto ontológico, epistémico y una bandera de lucha de los movimientos indígenas. Pero el primero parece un tema poco explorado, siendo una de las razones para que el siguiente apartado tome el consejo de ancianos en forma descriptiva y no tanto analítico. Un vacío existente incluso en el sistema de educación intercultural bilingüe, basta revisar los textos escolares interculturales, confeccionados por los mismos indígenas.

222



Consejo de ancianos como proyecto étnico de los movimientos indígenas

Las preguntas que guiaron el corto tiempo del trabajo de campo ¿Dónde está el consejo de ancianos? ¿Quién o quiénes eligieron a los miembros del consejo de ancianos? ¿Por qué aparece el consejo de forma permanente en el discurso y “no” en la vida real de los movimientos y resistencias indígenas? En esta sección, predominan las voces de los protagonistas sobre las del investigador.

De acuerdo a las entrevistas, parece común la idea de un consejo de ancianos constituido por un grupo de personas “viejas” sentadas al puro estilo de los miembros del tribunal de justicia, senadores, diputados, asambleístas. A esta hipótesis se suma la dificultad del desencuentro con las referencias bibliográficas, teniendo que recurrir a la “biblioteca andante y perenne”.

En las conversaciones mantenidas con los intelectuales indígenas, la mayoría concuerdan en que no se puede encontrar “un grupo de personas “mayores” sentadas para resolver cuestiones. Su apareamiento es solamente en el momento de su ejercicio: a) cuando hay problemas familiares y comunales, b) cuando está (están) aconsejando. Aunque su presencia se visibiliza aún más en los actos como en el matrimonio, bautizos,

reuniones comunales, porque ahí se sientan en grupo de *kunakkuna* pero no para aconsejar sino para conversar entre ellos sobre la vida, sobre los problemas de la comunidad, sobre su pasado, su presente y futuro, decían algunos entrevistados.

Otro momento en los que se visibiliza el *kunak* o el consejo de anciano es en los días de Pascua. Para nuestros entrevistados, Pascua es un momento de “fuerte” presencia de consejos. “El ahijado visita al padrino con el acompañamiento de su padre cuyo objetivo es recibir los direccionamientos de la vida para el joven o el adolescente, la relación consiste en dar una serie de consejos hacia el ahijado. Éste se pone de rodillas, saca su sombrero, reza el Ave María”, menciona Margarita Guznay, diácono de la Iglesia evangélica (2015).

Aquí cabe recalcar que no todos los padrinos son *kunakkuna*. Porque a un o una *kunak*, de acuerdo a nuestros entrevistados:

Se reconoce por su prestigio moral, por el prestigio ético. El *kunak* es una persona éticamente correcta. Es un prestigio “conquistado” por haber sido compadre, por haber armado fiesta, por ser un buen tejedor, por ser un buen músico, por ser un buen arador. El catequista no necesariamente es *kunak*, como tampoco lo es el pastor. Tiene que destacarse, desarrollarse, sobresalir. La misma gente reconoce, pero no por ser un buen tejedor, por ser prioste se convierte automáticamente en *kunak* (Pedro Torres, sacerdote y docente, 20 de diciembre de 2014).

El *kunak* no solo es capaz de expresar consejos en término de discurso, también desplaza tres latigazos (“Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo”), “no porque él quiere sino por solicitud de quienes los reciben como signo del buen vivir” (Pedro Torres, sacerdote y docente, 20 de diciembre de 2014).

El ámbito de acción del consejo de anciano no es universal, es específico, en el sentido de su operación entre familiares y vecinos, siendo variables sus características en contextos diferentes. La acción del consejo de ancianos en términos espaciales, no opera fuera del ámbito comunal, porque quien reconoce y legitima sus acciones es el sujeto que recibe los consejos de la misma comunidad. De acuerdo a los hallazgos del trabajo de campo, el consejo de ancianos, es un patrón cultural o parte de un patrón cultural que tiene como objetivo aconsejar. “No aparecen porque ellos quieren, sino porque buscan consejos, ni hablan cuando ellos quieren sino porque piden que les hablen” (Carlos Amboya, profesor, 19 de diciembre de 2014). Desde esta perspectiva, se puede decir que el consejo de ancianos es mucho más vivencial, más que un organismo es un o una *kunak* con sabiduría, conocimientos, valores, que para la ciencia moderna dominante existiría en condición de inferioridad.

Aníbal Quijano, quien utilizó por primera vez la categoría “colonialidad de poder”, afirmó que los colonizadores españoles entablaron con los colonizados amerindios una relación de poder fundada en la superioridad étnica y epistémica de los primeros sobre los segundos. No se trata de someter militarmente a los indígenas y destruirlos por la fuerza sino de transformar su alma, de lograr que cambiara radicalmente sus formas tradicionales de conocer el mundo y de conocerse a sí mismo, adoptando como propio el universo cognitivo del colonizador (Citado en Castro-Gómez, 2005: 58).

224



No obstante de la colonialidad de poder y saber ha resistido las epistemologías del sur, entre ellas está el conocimiento indígena expresado en sus diversas formas y entidades como en el consejo de ancianos y educación intercultural bilingüe, temas del presente artículo. Tanto la educación indígena como el consejo de ancianos aunque de forma limitada no solo revitalizan la cultura indígena sino que también desnaturaliza el orden establecido, estableciéndose en resistencia epistémica, política de los pueblos indígenas. Estas categorías (consejo de ancianos y educación intercultural bilingüe) se constituyen también en un paradigma alternativo que desafía la visión dominante, deslegitima o por lo menos intenta deslegitimar los criterios de la clasificación de la razón que se constituye sobre la base de una imagería geopolítica en la que se han racializado las *epistemes* del sistema mundial en favor de un centro dictaminador de dicotomías excluyentes, definiendo y distinguiendo lo verdadero de los falso, el *logos* (la razón) de la *doxa* (la opinión), lo puro de lo impuro (Castro-Gómez, 2005; Garcés, 2009: 12).

Para finalizar, las organizaciones indígenas de corte clasista ignoraron los temas étnicos como la plurinacionalidad, la educación indígena, el consejo de ancianos, la interculturalidad; mientras para las organizaciones indígenas surgidas a partir de los años setenta, los temas étnicos fueron horizontes de los programas y proyectos políticos y epistémicos para “enfrentar” al colonialismo interno y externo. Entendiendo al colonialismo no solamente como un fenómeno económico y político sino como una *dimensión epistémica* vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. En este sentido cabría hablar de colonialidad antes que de colonialismo para destacar la dimensión cognitiva y simbólica de ese fenómeno.

Conclusiones

Las organizaciones indígenas del Ecuador de corte clasista (FEI, FENOC) emergen en el seno del partido comunista, ignorando las necesidades

y proyectos étnicos; mientras los movimientos indígenas se configuran (ECUARUNARI, CONAIE) con el acompañamiento de la iglesia progresista, y con tesis étnica que se constituye en el horizonte de las luchas y resistencias: temas como interculturalidad, consejos de ancianos, plurinacionalidad, *pacha mama*, *sumak kawsay*, cosmovisión y las instituciones como la educación intercultural bilingüe, salud indígena.

Desde la época colonial, el acceso de los indígenas a la educación estuvo marcado por la imposición de nuevos códigos culturales y epistémicos que incidían en la enajenación y vaciamiento de lo propio (Pacari, 2014), hoy por lo menos de forma restringida, temas y conceptos como las nacionalidades y pueblos indígenas, organizaciones indígenas, literatura indígena, cosmovisión deslegitiman y cuestionan a la colonialidad de poder y saber.

La educación intercultural bilingüe apunta hacia la investigación y el desarrollo de los saberes locales, o saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas; sin embargo, se encuentran bloqueados en sus propias contradicciones y en las restricciones y anulaciones que provienen del propio Estado. Una de las estrategias de la estructura estatal para limitar cualquier avance indígena, es contenerlos en sus propias contradicciones y ambigüedades bajo el señuelo de algunos privilegios materiales a los intelectuales étnicos. Por un lado, crean instituciones indígenas como la DINEIB con su propia capacidad de organizarse; por otro lado, borra del mapa su autonomía administrativa, financiera y técnica, o simplemente reduce su nivel de cobertura a un escenario más local y restringido.

La resistencia indígena se ha movido dentro de los parámetros legales y facultades dadas por el mismo Estado; la puesta en marcha de la DINEIB por más de dos décadas evidencia que la educación intercultural bilingüe siempre está en el lenguaje o en la boca del Estado por medio de acuerdos, decretos y demás disposiciones legales que en algunas ocasiones, son bien “aprovechadas” por las organizaciones indígenas y la DINEIB para sus propios intereses políticos y epistémicos.

El campo educativo es uno de los escenarios privilegiados para constatar que las disposiciones constitucionales no se concretizan aún en las aulas educacionales. Los conceptos de *sumak kawsay*, *Pacha Mama*, cosmovisión y consejo de ancianos aún siguen segregados en las propuestas curriculares y pedagógicas. La educación también cumple funciones ambiguas y contradictorias; por una parte puede ser empleada para el ejercicio del poder, para reproducir las desigualdades sociales, para invisibilizar los temas étnicos que aparecieron en la Constitución del 2008. Por otra parte, podría ser esgrimida como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

A modo de recomendación tiene que ver con la necesidad de crear un “observatorio de interculturalidad” en las Universidades del país para hacer el seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones interculturales, plurinacionales, consejo de ancianos, educación intercultural bilingüe, dotándole el financiamiento proveniente del presupuesto fiscal con el fin de asegurar la eficacia de sus acciones.

Notas

- 1 Ver en Marck Becker (2015).
- 2 Antonio Negri y Michael Hardt llaman “biopolítico” a este tipo de producción, para destacar que sus productos tienen carácter general y afectan directamente a la vida social en su totalidad (2004: 123).
- 3 Para sustentar la relación y la unidad de las tres organizaciones se argumenta con la siguiente literatura: “la crisis económica y el nuevo Gobierno ha generado un proceso de unidad en las Federaciones Campesinas Nacionales: FENOC, FEI, ECUARUNARI y algunas de las Federaciones Regionales” (Chiriboga, 1984: 88)
- 4 Aunque con la FEI, la cuestión indígena quedó incorporado, plenamente, en el discurso político de las fracciones socialistas y desde entonces es una preocupación ineludible de los gobiernos y de los partidos (Ayala, 1995: 22).
- 5 Aunque esto no significa que no haya diferencias; por ejemplo, Emma Cervone señala que la relación de los indígenas con el Estado varían en cada país: “En México por ejemplo los zapatistas han adoptado una postura mucho más radical de alejamiento del Estado y sus políticas con un proyecto de autonomía comunitaria que prescinde hasta del reconocimiento estatal. En Bolivia, el movimiento indígena ha querido impulsar, y sigue haciéndolo, una reforma radical del Estado. En Ecuador el movimiento indígena ha intentado el camino de la participación en el Estado como acceso al proceso de toma de decisiones sobre políticas públicas; pero ese camino se ha revelado lleno de obstáculos y problemas” (2009: 206).
- 6 Las organizaciones indígenas ecuatorianas (las nacionalidades y pueblos indígenas de la Sierra y de la Amazonía reunidos en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) han liderado varios levantamientos: en julio de 1990, abril de 1992, junio de 1994, enero-febrero de 1997, enero de 2000 y enero de 2001. Estos levantamientos recurrentes contribuyeron al derrocamiento de dos presidentes y tuvieron la capacidad de dificultar la implementación del ajuste neoliberal en Ecuador (Guerrero y Ospina, 2003; Zamosc, 2007 citado en Martínez Novo, 2009).
- 7 Teresa Sierra (2009) menciona que otras experiencias de autonomía indígena, como la que construyen las comunidades zapatistas en las Juntas de Buen Gobierno en Chiapas se definen fuera del Estado.
- 8 Aunque también antes de que el Estado ecuatoriano oficializara la educación intercultural bilingüe, ya se habían desarrollado experiencias no oficiales de educación indígena ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas. Las múltiples experiencias de educación indígena se construyeron en torno a proyectos de desarrollo comunitario en la sierra y a proyectos territoriales en la Amazonía, y se sustentaron en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo (Zavala, 2007).
- 9 Para sostener la categoría reducida, habrá que formular las preguntas ¿A cuántas distritales de nivel cantonal se redujo desde los niveles provinciales, y cuántas zonales

(unión de provincias) interculturales bilingües existen en el país? ¿Las pocas distritales interculturales bilingües cuentan con el nivel de autonomía técnica, administrativa y financiera que tenía la DINEIB y que funcionaba paralelamente a la educación hispana? Después de haber borrado la DINEIB, las direcciones regionales, las direcciones por nacionalidad y las direcciones provinciales, ¿existe realmente la intención de “interculturalizar” todo el sistema educativo y, así mismo, habría el apoyo político del resto del sistema educativo para asumir la interculturalidad y la plurinacionalidad? Las respuestas a estas preguntas podrían contribuir a formular puentes y estrategias para construir un sistema educativo y una sociedad ecuatoriana intercultural. Pero el tema, aunque importante, no es objeto de la presente investigación.

- 10 En el III Congreso de la Ecuarrunari fue electo unánimemente, en aquel entonces, representante de la Confederación del Movimiento Indígena de Chimborazo (COMICH), Delfin Tenesaca.
- 11 La *casa adentro* indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propio.
- 12 Para Katherine Walsh, la manera de enfrentar la colonialidad del saber es reconstruyendo y fortaleciendo pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemología, sistemas de conocimiento (2007).
- 13 En los textos *Kukayos* pedagógicos elaborados por la Dirección Regional Sierra, aparecen la vida, lucha y pensamiento de indígenas como Alejo Sáes, Fernando Daquilema y Dolores Cacuango, también las historias de la CONAIE, ECUARUNARI y demás organizaciones indígenas.
- 14 Mediante el decreto ejecutivo 1585 del 18 de febrero de 2009, el gobierno de Rafael Correa suprime la autonomía política de la que gozaba la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y excluye a las nacionalidades indígenas de su manejo, bajo el argumento de haber supuestamente constatado (desde la visión hegemónica del otro) las deficiencias de la educación bilingüe (Pacari, 2014: 210)

Bibliografía

AYALA, Enrique

- 1995 *Nueva Historia del Ecuador*. Vol. 13, Ensayos generales II. Quito: Cooperación Editora Nacional.

BECKER, Marc

- 2015 *¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

BRETÓN, Víctor

- 2001 *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. España: Universidad de Lleida.

CARVAJAL, Miguel

- 2004 Pachakutik: la efímera experiencia de gobierno y las incógnitas sobre su futuro. *Revista Iconos*, 18, 6-9. Quito.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2005 *La poscolonialidad, explicando a los niños*. Cauca: Universidad de Javeriana.

CARRASCO, Hernán

- 1993 Democratización de los poderes locales y levantamiento indígena. En *Sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.



- CERVONE, Emma
2009 Los desafíos del multiculturalismo. En Carmen Martínez (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp.199-214). Quito: FLACSO.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura
2010 Enriquecer la democracia construyendo la plurinacionalidad. En Miriam Lang (Ed.), *Democracia y participación y socialismo* (pp. 23-34). Quito: Fundación Rosa Luxemburg.
- CHIRIBOGA, Manuel
1984 Los programas de desarrollo económico y social y la población indígena. En *Política estatal y población indígena*. Quito: Abya-Yala.
- FENOC
1988 *Programa agrario campesino indígena*. Quito.
- GARCÍA, Fernando
2003 Política, Estado y diversidad cultural: A propósito del movimiento indígena ecuatoriano. En Víctor Breton (Ed.), *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina*. Barcelona: Icaria Editorial.
- GLEDHILL, John
2000 *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Ballatela.
- GUERRERO, Andrés
1993 La desintegración de la administración étnica en el Ecuador. En *El sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.
- GUTIÉRREZ, Raquel
2008 Los ritmos de Pachakutik. En *Contrahistorias. La otra mirada de Clío. Revista No.10*. México.
- ESCOBAR, Arturo
2001 Introducción: lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En *Política cultural y cultura política*. México: Editorial Aguilar
2014 De la crítica al desarrollismo al pensamiento sobre otra economía: pluri-verso y pensamiento relacional. En José Luis Coraggio (Ed.), *Reinventar la izquierda en el siglo XXI hacia un diálogo Norte-Sur* (pp. 207-222). Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- FOUCAULT, Michel
2006 [1976]) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÉS, Fernando
2009 *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- HERNÁNDEZ, Aída
2014 Diálogos Sur-Sur: Una lectura latinoamericana de los feminismos poscoloniales. En Alejandro de Oto (Ed.), *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: Escrituras fronterizas desde el Sur* (pp. 195-224). Buenos Aires: Ediciones Godot y Colección Crítica.
- IBARRA, Hernán
2009 Estado nacional y diversidad cultural. Estado-nación, cultura nacional y diversidad cultural. En *Ecuador contemporáneo* (pp. 123-151). Murcia: Universidad de Murcia.
- LEÓN, Jorge
1991 Las organizaciones indígenas: igualdad y diferencia. La afirmación y diferencia. La afirmación de los conquistados. En *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito: ILDIS, Fundación Friedrich Ebert.

- MACAS, Luis
2005 *La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales* (pp. 35-42). Buenos Aires: CLACSO.
- MARTÍNEZ NOVO, Carmen
2009 La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO.
- MIGNOLO, Walter
2000 *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal.
- MOSEIB
1992 *Modelos de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- MURATORIO, Blanca
1994 Introducción: discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional. En Blanca Muratorio (Ed.), *Imágenes e imagineros*. Quito: FLACSO.
- NEGRI, Antonio, & HARTD, Michael
2004 *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Limergraf.
- PACARI, Nina
2014 La Corte Constitucional en el marco de la declaratoria del Estado plurinacional vista desde los pueblos originarios. En Varios Autores (Eds.), *La restauración conservadora del correísmo* (pp. 206-216). Quito: Arcoiris Producción Gráfica.
- POOLE, Deborah
2008 El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. En *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. Buenos Aires: UBA.
- ROSEBERRY, William
2007 Hegemonía y lenguaje de la controversia. En María Lagos (Ed.), *Antropología del Estado* (118-135). La Paz: INDH/PNUD.
- SIERRA, Teresa
2009 Entre la legitimidad y la ilegalidad: las apuestas de la policía comunitaria. Ponencia presentada en el simposio *Multiculturalización del Estado, derechos indígena y la globalización en América latina*, Congreso 53 de Americanistas, ciudad de México, del 19 al 24 de julio de 2009.
- WALSH, Catherine
2007 Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- WALLERSTEIN, Immanuel
2008 ¿Qué es lo que los Zapatistas han logrado? En *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*. Revista No. 10.
- ZAMOSC, León
1993 Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana. En *El sismo étnico en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala y CEDIME.
- ZAVALA, Virginia
2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso*. Lima: IBIS y CARE.



Fecha de recepción del documento: 8 de marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

TRADICIONES INDÍGENAS EN EL MUNDO MODERNO Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Indigenous traditions in the modern world and its impact on intercultural education

PASCUAL YÉPEZ MOROCHO*

ankashunku3@gmail.com

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana/Quito-Ecuador

Resumen

El presente artículo pretende demostrar que la filosofía andina –sabiduría ancestral– con el principio del diálogo (tantanakuy¹) no solo intenta relatar las costumbres y valores indígenas, sino rescatar su incidencia en el proceso de educación tanto en la gente que pertenece a diferentes pueblos y nacionalidades, como en otras personas que comparten tiempos y espacios comunes. El diálogo es la fuerza simbólica de las comunidades, pueblos y nacionalidades que cohesionan el vínculo social de propios y extraños (mestizos, afrodescendientes, montubios, blancos, urbanos y juveniles), así como el surgimiento de la difusión en los medios de comunicación y en el sistema de educación escolar.

Palabras claves

Sabiduría ancestral, diálogo, comunidades, pueblos, nacionalidades, educación, interculturalidad, identidad inclusiva, cohesión social.

Abstract

This article seeks to demonstrate that from the Andean philosophy -ancestral wisdom- with the principle of dialogue (Tantanakuy) not only tries to tell indigenous customs and values, but also to rescue their impact on the educational process both people who belong to different the communities and nationalities, and in others because they share common places and times. Dialogue is the symbolic power of communities and nations that represents the social bond of groups and foreigners (mestizos, afroecuadorians, montubios, white, urban and juveniles), and the rise of diffusion in the mass media and in the formal education system.

Keywords

Ancestral wisdom, dialogue, communities, nations, nationalities, education, intercultural, inclusive identity, social cohesion.

Forma sugerida de citar: Yépez Morocho, Pascual (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su impacto en la educación intercultural. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), pp. 231-251

* Pertenece a la comunidad Bayubug, sector Guachalá, cantón Riobamba, provincia Chimborazo, servidor del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, Master en Antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO Ecuador.

Introducción

Generalmente se ha pensado que la única forma de educación que se adquiere es a través de las instituciones particulares y/o públicas (guarderías, escuelas, colegios y universidades). Esto ha permitido legitimar el sistema homogéneo de formación escolarizada tanto en las ciudades como en el campo; por tanto, se ha desconocido las tradiciones, sabidurías y formas de educación de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

Durante las últimas décadas del siglo pasado y la primera década del siglo presente, ese modelo monocultural ha sido cuestionado y el Estado ecuatoriano ha apostado por un nuevo marco constitucional en el que reconoce las raíces milenarias forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos y nacionalidades. Al respecto, en el artículo 1 de la Constitución se reconoce que: “Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social... intercultural, plurinacional y laico” (Constitución, 2008).

Sin embargo, a pesar del último reconocimiento legal, el sistema de educación continúa desconociendo los aspectos propios de los indígenas (costumbres, celebraciones, rituales, mitos, signos y símbolos) en el proceso de educación. ¿Cómo difundir las prácticas cotidianas indígenas, para incluir en el proceso de formación escolar? El argumento es relatar las tradiciones indígenas para el diálogo de saberes en el contexto plurinacional y multicultural. Por lo que es propicio reflexionar sobre las manifestaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, pero sobre todo su manifestación cultural que permite construir comunidades educativas permanentes.

En el pasado, esta posibilidad ha permitido la cohesión social para el intercambio de conocimientos, experiencias, rituales simbólicos y productos; de modo que, es necesario puntualizar las alianzas entre: indígenas, mestizos, blancos, afroecuatorianos y montubios, porque los indígenas, lejos de ser pueblos cerrados, están conviviendo en un territorio que comparten con otros y tienen la capacidad de readaptarse a los valores de otras culturas.

No obstante, también puede provocar malestar y distanciamiento con las sociedades antes descritas porque no se visibiliza equitativamente sus aspiraciones y demandas individuales y colectivas. De ahí la importancia de la descripción de las tradiciones de los pueblos indígenas kichwas en el tiempo histórico y espacio cultural (Yépez Morocho, 2014b).

En este artículo se han considerado las teorías de los autores estudiosos de la Filosofía Andina, Antropología Cultural y Educación Intercultural, las mismas que sustentan los testimonios de los informantes a quienes se tuvo la oportunidad de entrevistar los mismos que, no son solo indígenas, sino también mestizos, ellos demuestran que es complejo mantener este esfuerzo.

En la primera parte, se tratará sobre la reunión y la *minka* como un mecanismo vigente pero desafiante a la que deben enfrentarse en las comunidades, asociaciones, grupos y familias indígenas. En la segunda parte, se pondrá énfasis en las celebraciones indígenas y fiestas religiosas cristianas, cómo ellas adaptan y recrean las costumbres y tradiciones propias y extrañas. Y para concluir, se enfocará, la identidad, las costumbres y las celebraciones indígenas, como un medio para la educación no solo familiar, sino también institucional, tal como se establece en el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2013-2017: “Garantizar una educación intercultural para todas y todos los ciudadanos, en todos los niveles y modalidades, y con pertinencia cultural para comunidades, pueblos y nacionalidades” (Objetivo 5.7.b).

Filosofía del tantanakuy

233



El *tantanakuy* en el idioma castellano significa reunión: familiar, colectiva de orden social, cultural, política, religiosa, económica y educativa, con características propias del espíritu comunitario. Dicho lugar es el tiempo-espacio para intercambiar ideas, experiencias, sabidurías y construir las soluciones de los problemas tanto individuales como colectivos. Lo interesante es que esta palabra tiene un sentido profundo del ser y estar de los miembros en la cotidianidad de las familias, comunidades, organizaciones y asociaciones (Yépez Morocho, 2014a).

Para comprender mejor la importancia del *tantanakuy* en la cosmovisión indígena, es preciso citar la entrevista realizada a Luis Tuquinga, miembro de la comunidad Monjas Tunshi, San Luis, Chimborazo quien dice: “*tandanakuy* es estar juntos toda la comunidad: jóvenes, niños, mujeres, ancianos y familias” (Luis Tuquinga, 25.03.2015). Tuquinga trata de exponer su forma de entender el modo de vida comunitaria al aseverar cuál es el objetivo de la convivencia colectiva.

En este sentido, *tantanakuy* es un espacio profundo de reflexión sobre el paradigma de la unidad comunitaria, familiar y educacional frente a las distintas dificultades y efectos en los pueblos y nacionalidades indígenas. En otras palabras, es la manifestación de las costumbres indígenas, mismas que han sido sujetas a modificaciones en el transcurso de la historia cultural en el entorno andino pero, en esencia, el ser identitario (*runa*) sigue vigente.

De hecho, los pueblos kichwas están preocupados sobre la creciente presencia de elementos simbólicos y lingüísticos de los adolescentes, jóvenes indígenas que buscan sus propios espacios de diálogo como prioridad en las comunidades, no solo el cómo fortalecer las prácticas

ancestrales, sino también como alcanzar a entender las expresiones, costumbres y modos de vida de la generación más joven de la población. En concreto, el actual alcalde de Pelileo manifestó lo siguiente:

Los estudiantes, el pueblo ecuatoriano y el mundo es importante que conozca que nuestras costumbres están vivas, que no morirán. Estarán a lo mejor en riesgo algunas costumbres, pero los pueblos y nacionalidades estamos convencidos de nuestros ancestros, de nuestras ideologías, de nuestras cosmovisiones. Nos sentimos felices de mantener. Habrá riesgos y retos debemos comprometer todos para que no se pierda (Manuel Masabanda, 18.03.2015).

Esto explica que el sistema de múltiples relaciones sociales e intergeneracionales (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos) permite no solo visibilizar sino garantizar la vigencia legal; tal como reconoce la Constitución ecuatoriana (2008), en el art. 57 que tiene concordancia con las normas internacionales (Actas de Derechos Colectivos), sobre las tradiciones indígenas. No obstante, el desconocimiento de esta ley, los pueblos y nacionalidades no han hecho uso de la misma para exigir el respeto y el cumplimiento de todos los derechos tipificados en ley.

Además, hay que señalar que la sociedad en general no acepta las diferentes formas de pensamientos y conocimientos (cosmovisiones y sabidurías) que están encaminadas a las costumbres y tradiciones propias, por tanto, los valores ancestrales como: la reunión, la organización y la *minka* se ven vulneradas (Yépez Morocho, 2014a: 70-77). Por lo que se requiere profundizar la función que tiene el *tantanakuy*, para los pueblos y nacionalidades que a continuación se detalla.

Función del tantanakuy

Para los pueblos y nacionalidades indígenas: de las urbes perimetrales, de las zonas rurales, de los páramos y de las selvas, son muy importantes y fundamentales las reuniones, ya que fortalecen los lazos parentales, es allí donde encontramos un clima de confianza para el diálogo, la confrontación, las propuestas y las resoluciones ante los problemas de diferentes índoles. Esto explica también la conversación con un miembro kichwa puruhá, Marco Sinaluiza, comunero de Gulalag, quien asevera que *tantanakuy*: “Es tratar temas que no están claros, y resolverlos; los problemas tienen doble función donde se obtiene conclusiones y respuestas positivas” (Marco Sinaluiza 27.03.2014).

Los pueblos y nacionalidades han venido desde su origen manteniendo este espacio-tiempo de *tantanakuy* periódicamente y en distintos ámbitos, las mismas que tienen un fin comunitario a nivel sociológico,

filosófico y educativo; en este sentido, también es importante exigir al país, a la región y al mundo que se considere estos conocimientos en el mismo nivel que se hace con el conocimiento de la cultura occidental. En este sentido, Josef Esterman (2000) en su libro sobre filosofía sistemática señala que: “El sistema múltiple de relaciones es la condición de la posibilidad de vida ética y conocimiento; la soberanía del hombre particular es auto-engaño (2000: 191).

En las comunidades, en las familias, en las asociaciones, las reuniones sirven para tratar asuntos particulares, en especial para pronunciar ciertos temas de interés común para el progreso de sus miembros, pero no faltan personas o familias que buscan intereses personales y pretenden debilitar los procesos, ya sea en los temas: social, económico, religioso o político.

Pero siempre en este espacio buscan la unión de todos los miembros. Al respecto Carmen Zumba, dirigente de la comunidad de Carcelén de Catequilla, manifiesta lo siguiente:

Esta comunidad es jurídicamente reconocida como comuna, pero algunos compañeros, sobre todo los que tenían grandes extensiones de propiedades no querían que se forme la comuna, sino bario, aduciendo que la comuna es de indios, es de atraso. Decían que nosotros somos gente civilizada, porque exigimos a los hacendados que deje una superficie de terreno para las canchas, el parque y la casa comunal... Nosotros hemos venido trabajando mucho, primero casa adentro para concientizar de que somos originarios de este lugar, hemos perdido el idioma, la vestimenta, pero no queremos perder nuestro territorio y conocimiento. A fuerza de reuniones hemos adjudicado como una comuna jurídica, construimos la casa comunal y otros servicios (Carmen 22.03.2015).

De esta manera dentro del pensamiento indígena se ha determinando un espacio para cada tema de importancia, realizando un plan de trabajo (que se va hacer y cómo), en bien de toda la comunidad, porque en la reunión existe una dimensión de consulta previa, el consentimiento, audiencias públicas, conversaciones, las mismas que llevan a realizar actos u actividades vinculantes de acuerdo a las necesidades de todos los miembros de la comunidad.

También es importante resaltar que el *tantanakuy* (reunión), tiene un papel que se desempeña en distintos momentos de la vida cotidiana de los pueblos y nacionalidades, el mismo que es un factor elemental y complementario en distintas circunstancias. Es un espacio donde los miembros tienen derecho de manifestar sus pensamientos de forma verbal, dependiendo del caso que sea. Al respecto Enrique Dussel (1992), en su análisis sobre la fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación, señala: “La comunidad de comunicación ideal en el nivel de

Apel puede postular una exterioridad del otro, no ya como exclusión sino como no exclusión” (1992: 73).

Hay que mencionar que se requiere profundizar la interacción de los jóvenes, niños y mujeres en el *tantanakuy*, quienes han defendido desde el anonimato esta forma de vida que ni la comunidad, ni la escuela, ni la familia ha reconocido suficientemente el rol en la vanguardia de los valores y tradiciones indígenas.

Minka

Minka² (trabajo comunitario) es participación de los todos los miembros de la familia y la comunidad para beneficio equitativo de los servicios o productos; un espacio donde se comparte las fuerzas físicas con una conciencia común; un derecho a trabajar juntos en un ambiente recíproco. En este sentido Esterman (2000) sostiene que: “el principio de reciprocidad está en vigencia en todas las áreas, especialmente en aquellas de la religión, de la agricultura, del trabajo y de la familia, donde implica que una iniciativa de un polo tiene que corresponder con una reacción respectiva por parte de otro polo” (p. 194).

No obstante, en la actualidad, donde la globalización está presente en todos lados, en muchas ocasiones no existe ese ambiente de igualdad de beneficios ni de reciprocidad, por lo que se requiere trabajar en la reivindicación de esta práctica ancestral, porque solo reunidos se puede superar la marginación histórica que han sufrido los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. Esto implica superar las ideologías de: clase, raza y religión que ha debilitado este valor, ya que la *minka* es también justicia y solidaridad.

La *minka* es un eje transversal en la vida comunitaria que ofrece la igualdad de derechos y deberes en relación con la globalización, que ofrece una posibilidad de superar la pobreza de manera individual pero pone en situación de desventaja a las mujeres, niños, adultos mayores, discapacitados y la movilidad humana. Hay que señalar que la *minka* contribuye a la economía de las familias y de las comunidades, donde viven hombres y mujeres trabajadores que demuestran la unidad que es un principio y una realidad. Por ejemplo, La construcción de la casa de una familia, la realización de un camino vecinal, la siembra o cosechas de sus parcelas, se realizan en *minkas*, se ayudan para un bien común (Yépez, 2014: 86-91).

Los indígenas prefieren que las *minkas* se realicen en las fechas festivas (feriados) o en los fines de semana, ya que entre semana trabajan fuera de la comunidad; la alimentación es única, un festín o banquete con toda la gente que participa en el trabajo. En este sentido en una conver-

sación mantenida con Yanua Vargas, indígena de la nacionalidad Shuar, señala lo siguiente: “En las mingas comunitarias participan todos es decir jóvenes, mujeres y varones. Comparten la comida y la chicha” (Yanua Vargas, 29.10.2014). En cambio Ligia Cayambe (2013), en sus estudios de campo sobre la comunidad Cerritos, Chillanes, Bolívar, asevera que estas tradiciones se está perdiendo por el modernismo existente.

En las comunidades rurales y urbanas pueden surgir malos entendidos e inconformidad de los miembros respecto a la planificación de las *minkas* obligatorias entre semana para la construcción de las infraestructuras comunitarias, como la escuela, la casa comunal, etc. Sin embargo, acierta Cayambe al afirmar en una entrevista que: “...asisten porque no quieren pagar la multa que es puesto por la autoridad de la comunidad” (Ligia Cayambe, 28.02.2015).

A pesar de estos inconvenientes, es necesario resaltar que en las *minkas* se integran con sus divinidades y con sus compañeros; la/el dirigente inicia suplicando a Pachakamak (dueño de la vida) que asista con la fuerza y la salud a todos los participantes para iniciar el trabajo. Al respecto Esterman señala que: “La relación viva con los antepasados garantiza la continuidad moral y epistémica, está muy viva dentro de la familia y de la comunidad” (2000: 191).

En este contexto, se debe entender que en las comunidades coexisten y comparten el mismo territorio (espacio-tiempo) diversos pueblos y nacionalidades, tanto en la ciudad como en el campo. Esto responde a un pasado común que permite la interrelación de unos con otros (Yépez, 2014: 70). La integración de otras costumbres también implica el manejo de asperezas de las relaciones sociales de la vida cotidiana, así convivir en un marco de igualdad y respeto tal como contempla en la Constitución ecuatoriana (2008), artículo 1, un Estado intercultural y plurinacional.

En este contexto, la *minka* tiene una trascendencia importante para los indígenas, porque mientras trabajan entablan diálogos sobre los temas locales, nacionales e internacionales, de actualidad y de interés común. Por ejemplo, los problemas familiares, comunales y personales, por eso la *minka* es una novedad porque es un tiempo-espacio de aprendizaje-enseñanza.

En otras palabras, la *minka* es una alternativa de comunicación efectiva y afectiva porque el diálogo es espontáneo y abierto, donde se puede emitir sugerencias, opiniones y críticas; incluso se relatan historias o mitos. Entonces la *minka* no cumple la función únicamente lucrativa en términos de inversión-ahorro económica, sino que es un espacio de aprendizaje-enseñanza, como se puede constatar en el relato de un niño indígena del pueblo Kayambi:



Shuk viaje tiyashka nin shuk runaku, na kasarashka, trabajashpa tiyashka pampapi. Chay runaka chashnami nishka:

Kunanka llankanaka sinchimi, sinchi pacha kashka, llankanaman risha. Tikramushpaka chinami rikushka, ñuka wachamanka pitak china sumak kinua apitaka rurashpa karashkanka. Cumparituta tapusha, cumparimi yachanka: cumparitu?

Comparka nishka: Kayman shamuysha Bonifacio

Cumparitu nachu ñuka wasiman pipash purimunkta rikushkanki.

Cumparika nishka: na rikunichu pita, chishikunashami shuk kurikinki kikipak wasipi tiyarikta rikuni, chaymantaka na rikunichu.

Diusulupaki cumparitu chay tapuyllatami ruranaman shamurkani.

Cumpari na yachan, kaya llankanaman rik cuenta rikusha pi shamun sumakkunata yanushpa karankapak. Kunansi kay sara ukupi pakasha rikusha pi shamun sumakkunata yanushpa karankaak. A cumpari nik shina, kurikinki llamanri ñuka wasimmanka shamuk kashka. Kurikinkika imapakta shamunyarí. Na kurikinki kashkaka, warmimari kashka, paywan sawarisha.

Chay warmika nishka: kunanka kay murukunata yanusha, lala, lalaa, lala, lalaa, kayllami faltan, tuk, tuk, tuk.

Atatay, atatay, ñuka wakchaka chinacha mikushpa kawsarkani, kunanka chay warmitaka rimarishpami kachasha. Oye warmi, chayka mana warmi kashka kurinkirukumi kashka nin³.

Además, de ver que este modelo de trabajo es inclusivo e intergeneracional porque la presencia de los niños y niñas, adultos mayores, hombres y mujeres permite la integración, pero sobre todo, este espacio permite la continuidad de las costumbres y valores. Al respecto podemos constatar esta visión en el extracto del diálogo con Yanua, una joven del pueblo Shuar: “En las mingas comunitarias participan todos, es decir niños, jóvenes, mujeres y varones. Todos comparten la comida y la chicha” (Yanua Vargas, 29.10.2014). Este ambiente tiene característica festiva por la alegría y unidad que se vive, del mismo que se va reflexionar más adelante.

Celebraciones

Las celebraciones⁴ para los pueblos indígenas de los andes ecuatorianos es colectiva, activa, reivindicativa e incluyente donde se dinamizan las relaciones sociales, familiares, políticas, económicas, de género y de desarrollo. En este contexto se analizará sobre las celebraciones más importantes tanto ancestrales como cristianos; obviamente, algunas de ellas se han sincretizado pero otras, especialmente las andinas, han desaparecido gracias al despoje de su propia religión. Los vaciamientos simbólicos ha hecho la conquista española a través de la Iglesia Católica a su vez, im-

niendo sus creencias y fiestas judeocristianas. Por ejemplo, la construcción de los templos en los sitios sagrados, la imposición obligatoria de las fiestas de sus santos y santas.

Las nacionalidades y pueblos del *Abya Yala* no han sido consultados, ni han tenido la oportunidad para el diálogo de iguales sobre los espacios y lugares sagrados de las comunidades originarias. Por lo que se ha mencionado, no existe un interés mutuo de las Partes (iglesias-indígenas), es importante mitigar sobre las celebraciones ancestrales que han sido satanizadas por medios de comunicación, porque no saben interpretar correctamente la sabiduría andina (Yépez, 2014b: 23).

Las celebraciones andinas de los pueblos están basadas en las reuniones comunitarias; estas alcanzan un nivel de organización que garantizan la verdadera participación, tal como manifiesta Vargas:

En la fiesta de la comunidad las mujeres adultas, jóvenes y varones adultos participan en minga para elaboración y preparación de los alimentos, servir la chicha y servir la comida. Los varones adultos y jóvenes lo que hacen es cargar y acarrear suficiente leñas. Los niños, varones, mujeres participan de las actividades de integración como es el popular el fútbol, vóley (Yanua Vargas, 29.10.2014).

Estos tiempos-espacios no son reservados, cerrados, ni controlados, sino que está abierto a todos por igual, oportunidad que enriquece el principio de la interculturalidad (unidad en la diversidad), pero también la solidaridad que a continuación se describe algunas fiestas principales:

239



Pawkar Raymi⁵

Es una celebración que engarza el pasado y el presente, en la que se sincretiza lo andino y lo cristiano, en la que se incorporó las ritualidades cristianas. Esto demuestra que la celebración de *Pawkar Raymi* para los pueblos indígenas es un pretexto para el reencuentro con las familias, amigos y personas que viven en otras ciudades y países, a su vez, se celebra paralelamente las fiestas cristianas, como matrimonio, bautizo y /o la Misa al niño Jesús, a la virgen María en advocación de la Nube.

Esta ritualidad se celebra cada mes de febrero a nivel regional (Brasil, Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador); es también conocido como *hatun punshakuna* (semana de alegría). Además, es lleno de colorido porque en estas fechas entran los primeros granos tiernos, por tanto se comparte las primicias de la madre tierra (*pachamama*), en el que comparten en comunidad la *pampamesa*⁶, agradecen con ofrendas y oraciones a la *pachamama* que provee los alimentos. Pero también es el tiempo donde toman fuerza espiritual y moral todos los miembros de la familia y la comunidad.

Por ejemplo en Guamote, Chimborazo; en Chillanes, Bolívar se vive el compartir y la alegría para fortalecer la unión y compromiso de las personas. Al respecto León (2011), en su estudio histórico antropológico sobre carnaval de Guamote, señala lo siguiente: “El humor carnavalesco es ante todo, un humor festivo. No es en consecuencia una reacción individual ante uno u otro hecho singla aislado... todos ríen, la risa es general...” (León, 2011: 47).

Además, a las vísperas del carnaval (día sábado) se realiza todos los preparativos, y en la mañana siguiente, el domingo los carnavaleros (personas que cantan y tocan las coplas) están listos para la fiesta, con sus trajes típicos para las comparsas, donde las autoridades y familias de la comunidad lo viven en armonía que inician en las cabeceras cantonales y parroquiales.

Por ello, Manuel Llacsha, indígena, diácono permanente de la Iglesia Católica, en una conversación mantenida con los líderes de la pastoral indígenas de Sicalpa, Chimborazo dice que:

Ser carnavaleros significa ser embajadores del *tayta* Chimborazo, porque nuestros ancianos cantaban diciendo que: vienen de arriba del cerro grande para saludar y alegrar una vez al año y continua describiendo lo que ha acontecido en dicho año, incluso desean que tengan otro año mejor a los que han abierto las puertas de su hogar (Manuel Llacsha, 14.02.2015).

Por otra parte, Ligia Cayambe, mestiza de la parroquia San Miguel de Bolívar, respecto a los carnavaleros dice que: “no son más que los cantantes de coplas con sus instrumentos musicales, representativos como la guitarra y el bombo y cantan coplas como este: Arbolito de naranja, nacido en enero; como no te voy a querer, si tú eres mi amor primero” (Ligia Cayambe, 01. 02. 2015).

Este es el ejemplo claro de concepciones diferentes sobre las fiestas de los pueblos y nacionalidades según su origen étnico, pero concuerdan los informantes que durante los días de carnaval ellos visitan las casas de sus familias y amigos, cantan coplas con alegría y humor. Consencientemente, como signo de gratitud son recibidos con la mejor comida típica y bebida: caldo de gallina, papas con cuy, fritada, tamales, chigüiles, tortillas de maíz y de trigo, pan, conservas o dulces de calabaza, chicha de jora, trago, pájaro azul y otros.

Inti Raymi⁷

Inti Raymi es otro de las celebraciones andinas importantes para las nacionalidades y pueblos indígenas, que se celebra cada 21-30 de junio, en

honor a las cosechas y en agradecimiento a la *Pachamama*, a *Inti Tayta* y a todos los *taytas* y *mamas* quienes han transmitido esta tradición. Esta es una celebración milenaria, una ceremonia ancestral. Esta celebración no ha perdido su vigencia a pesar de que los pueblos indígenas hayan vivido experiencias de colonización, globalización y migración; así como de exclusión e inclusión; deslegitimación y legitimación de la sociedad occidental (Tischler Visquerra, 2005; Archila Neira, 1998).

Al hablar de *Inti Raymi* se quiere visibilizar con todo el realismo posible lo que significa esta celebración ancestral para los pueblos indígenas de los andes ecuatorianos. Recordemos que hace 522 años con la llegada de los españoles esta celebración andina como las demás, estaban ya vigentes. Es una ceremonia incaica, pero que los colonizadores se apropiaron de espacios y lugares sagrados incaicos para reemplazarlos con la construcción de las iglesias, incluyendo además la fiesta ancestral que sigue al calendario agrícola junto con los santos católicos, (San Juan y San Pedro), pero no lograron del todo descodificar y traspasar la carga de significaciones que tiene para la vida del indígena.

Al analizar los distintos principios y valores que entraron en juego desde sus orígenes, durante y después de la fiesta, tales como: *ranti-ranti* (reciprocidad), *ñawpachiy* (adelanto), *karanakuy* (compartir), se visibiliza los mandamientos como *ama llulla ama killa, ama shwa*, con lo cual se reconstruye las relaciones sociales y comunitarias (Yépez Morocho, 2014b). Por eso para el mundo indígena la celebración del *Inti Raymi* es el eje central de la vigencia cultural, social, política, económica, educativa, ecológica, gastronómica, médica, espiritual y tecnológica de nuestras comunidades tanto en los escenarios rurales como urbanos.

En estos rituales, la visita de casa en casa, los baños en los ríos o vertiente, el baile, la bebida, la comida, los instrumentos, las canciones, la bendición de los ancianos visibiliza la continua lucha por la existencia en el tiempo-espacio, como señalaría Enrique Cachiguango, del pueblo Otavalo (Enrique Cachiguango, 06.02.2015).

En este tiempo de celebración se paralizan las actividades ordinarias para realizar ceremonias y rituales que engloban toda una serie de actividades, actitudes y saberes que se ponen al servicio de toda la comunidad. Este es considerado un período de tiempo sagrado. El poder de los rituales, de la música, de los bailes, de los cantos, de los consejos que los *taytas* y *mamas* dan a sus familiares antes de salir a la toma de plazas de la cabecera cantonal o parroquial armoniza al ser humano con la *Pacha Mama* y el *Inti Tayta*. Por ejemplo, en los bailes de las festividades indígenas se revela una expresión integral (espiritual, físico, emocional y moral) que tiene un profundo significado social, cultural, económico y religioso.



Esta celebración también demuestra el poder de transmitir la fuerza de la naturaleza, la sabiduría de los ancestros, el diálogo entre iguales, el compartir de alegrías y penas, del perdón, del compromiso social, el poder de relación con el otro y con el cosmos. Expresa el coraje de sincerar con los otros y con ellos mismos. En este tiempo rompen la relación asimétrica entre ricos, pobres, acomodados o aventajados, que se pudiera percibir en la cotidianidad. La celebración es la manifestación de la igualdad de oportunidades para todos; es decir, todos participando en los mismos términos.

De allí, entonces vienen los principios de *shuk shukulla* (un solo corazón), *shuk yuyaylla* (un solo pensamiento), *shuk makilla* (una sola mano), *shuk shinalla* (como uno solo). Obviamente, este poder de relacionar no es solo entre hombres, sino también con las divinidades, con los ancestros y con la naturaleza.

El poder está en los espacios-lugares como: ríos, *wakas*, *chaquiñanes*, calles que se unen, en caminos que se cruzan, en las vertientes; en las casas de familias que son puntos de encuentro donde se comparten y restablecen las relaciones sociales. Incluso se celebra esta ritualidad en las grandes ciudades del Ecuador, y con la movilidad humana también en Colombia, Venezuela, Estados Unidos, Italia, España (Yépez Morocho, 2014b: 20).

Su inserción en estos nuevos espacios se consolida gracias a la continuidad con las ritualidades de los principios de solidaridad, complementariedad, reciprocidad. Este contenido simbólico integra la cosmovisión (forma de ver, pensar, sentir, celebrar, trabajar), que se expresa en la forma de organización familiar, comunal, social, política y organizativa.

Bautizo

Bautizo es una fiesta de iniciación cristiana, por ende solemne (sacramental), misma que para la cosmovisión indígena tiene las celebraciones andinas antes y después de que se hace en la iglesia. Por lo tanto, para los padres de los hijos bautizados no solo significa una fiesta sagrada, occidentalmente entendida, sino que también hay rituales comunitarios en la casa tanto de los padres como de los padrinos. Es decir, tiene una connotación festivo familiar (Yepez Morocho, 2014b).

En el mundo indígena no se puede concebir que algún familiar o miembro de la comunidad no participe del bautizo de uno de los miembros. Para esta celebración toda la familia se reúne (también los futuros compadres), con el fin de organizar el día de la fiesta. El *ayllu* (comunidad) fortalece la amistad, los compromisos de las actividades cotidianas, se considera que es un espacio de referencia para las buenas relaciones de parentesco en el futuro a nivel comunal. Allí se encuentra valores importantes como el *karanakuy* (regalo).

El bautizo la realiza en las fechas como el: *Pawkar Raymi* (febrero-marzo), *Mushuk Nina* (marzo), *Inti Raymi* (Junio), con la finalidad de que toda la comunidad participe; sin embargo, hoy en día algunos padres de familia a sus hijos bautizan según la disponibilidad de su tiempo, restando importancia a la obligación moral de estar en comunidad. Además, el papel de los padrinos en el pasado era trascendental en la vida del ahijado (niño/niña), en otras palabras, los padrinos tenían el rol de guiarles con sabiduría y enseñarles las buenas costumbres. Se consideraba como segundos padres para ayudar cuando más lo necesiten sus ahijados, pero en estos días estas responsabilidades también se ha visto debilitadas, porque esta celebración ya no tiene la misma dimensión de convocatoria y los padrinos han perdido este rol (Guaracaja María, 28.03.2015).

En este contexto, es necesario indicar que las costumbres ya no se mantienen, porque las personas van cambiando en la actualidad su residencia, sus actividades y también las familias son más reducidas y de hecho las fiestas como el bautizo son privadas. Las costumbres y tradiciones que tenían los ancestros se ven afectadas, es decir, en las reuniones y las fiestas se ve menos gente y menos tiempo. Tal como nos comenta una compañera indígena del pueblo Puruhá, Chimborazo: “A la fiesta del bautismo llegan las familias e invitados a quienes se entrega una tarjeta, el resto de la comunidad no asiste porque no fueron tomados en cuenta” (María Rosa Pinduisaca, 27.03.2015).

Nos preguntamos: ¿Qué está pasando con las comunidades indígenas frente a las fiestas judeocristianas? Si hablamos desde el plano religioso, el bautismo va perdiendo ese centro convocador de la comunidad, y desde la antropología cultural, todos los rituales previos y posteriores a la ritualidad oficial se han desacralizado; consecuentemente, se va perdiendo espacios y tiempos que había construido los ancianos.

En algunos casos, el debilitamiento de la unión se da por la proliferación de ideologías religiosas y sus actuación sectarias. En efecto, el bautizado y sus familias van únicamente a dicha iglesia (compromiso privado), esta indica que con el pasar del tiempo se va perdiendo estas costumbres porque en el territorio ya no tienen ni sus propios *yachaks*, ancianos y *shamanes* ni sus propios lugares (Yépez Morocho, 2009), pero sobre todo en las ciudades y países de destino porque carecen de estos elementos.

Matrimonio

El matrimonio es una fiesta solemne y única para el mundo judeocristiano. Con esta ceremonia en el mundo indígena se incorpora a la pareja como miembros legítimos (sujeto de obligaciones y derechos en la vida de



la comunidad), por tanto, a esta ritualidad se convoca a toda la comunidad porque existen las condiciones propicias para la integración familiar y colectiva. Incluso esta integración se da a nivel de todos los pueblos y nacionalidades. Por ejemplo, cuando los novios son de distintas comunidades o pueblos no solo se comparte la comida en el mismo plato y la bebida en el mismo vaso, sino que los ritos andinos (propios de cada pueblo / nacionalidad) que se realizan antes de ir a la iglesia, durante la celebración y posterior a que el ministro lo haya hecho su parte son trascendentales.

Incluso los atuendos son propios y especiales, así también los rituales con los que celebran con toda la originalidad del caso, por ejemplo, si en el pueblo de la novia tiene diferente al de novio. Entonces proceden a reunir todos los involucrados de la fiesta para acordar la forma de celebrar. Los familiares tanto del novio como de la novia tendrá que dar a conocer como se celebra en su pueblo, las partes llegaran a un acuerdo y si admiten o aceptan según la circunstancia. Por ejemplo, entre los católicos no es un problema, pero si es matrimonio mixto (católico con no católico) es importante saber qué se acepta y qué no, tal o cual rito, incluso dentro de la Iglesia.

Los novios manifestaran a viva voz su decisión motivado por la reciprocidad, también tiene derecho a ser escuchados (consensos mutuos). Esta decisión es para garantizar que la ceremonia sea en términos de respeto e igualdad. Una vez llegada a los acuerdos los familiares de los novios, estos ritos son preparados adecuadamente en los hogares de los padres de los novios, conforme a los acuerdos llegados (Yépez Morocho, 2009).

Lógicamente estos preparativos son realizados meticulosamente, por tanto, es opuesto al mundo occidental (blanco-mestizo). En la iglesia también tiene su propio trámites y requisitos a cumplir antes y durante el matrimonio, los indígenas no evaden por completo, pero no existe ese acuerdo con el sacerdote, aunque los catequistas han logrado incluir signos no litúrgicos como la colocación de la cadena y el manto de la virgen.

En este sentido, Manuel Chafla, indígena de pueblo puruhá, en una conversación mantenida sobre el matrimonio, describe como celebran esta fiesta en su comunidad:

...salimos con músicos y se alquila vestuarios del pueblo para venir a la comunidad vestidos de caballeros y señoras (terno y vestido). En la casa los padrinos hacen dormir a los novios la noche de la fiesta en una choza de paja, hay una persona custodiando a la pareja toda la noche hasta el siguiente día siguiente y al siguiente día les sirven alimentos de toda clase como: cholo, habas, queso, pan, papas, cuyes, conejos, gallina, arroz, sopas, chapo de machica, tostado de maíz, chocho, chicha, vino y otras bebidas (Manuel Chafla, 29.03.2014).

Este testimonio permite comprender la inserción de elementos diferentes a las costumbres indígenas, por ejemplo, en algunos pueblos, el alquiler de terno para el novio y el vestido para la novia. Esto significa que el pueblo indígena no es cerrado, está abierta y recrea sus costumbres. Se puede sustituir elementos propios por otros, por ejemplo, el uso de elementos religioso como el manto y la cadena, no es del indígena; estos son ornamentos de la Iglesia Católica. Pero también hay espacio para compartir sus alimentos, recibir los regalos, hacer los bailes rituales en el atril de la Iglesia; cuya finalidad es tomar posesión simbólica de espacios. En otras palabras, hacer usos de espacios que no se hace en la cotidianidad.

Esta participación directa de todos los que asisten, desde que empiezan los preparativos hasta el último día de la fiesta, y la práctica de las ritualidades milenarias se ha recreado; actualmente estos han resignificado dentro del sistema identitario pero también genera la integración de propios y extraños. Hay que señalar que esta fiesta en las comunidades rurales se celebra entre dos a tres días, para lo cual involucra directa o indirectamente a los miembros de la comunidad y del núcleo familiar.

Es importante resaltar estos detalles particulares que no hay que olvidar, porque estos procesos y procedimientos han sido practicados desde muchos siglos atrás. Hay que recordar que la Constitución asiste la garantía de practicar todas y cada una de ellas, salvo que estos vulneren la integridad de la persona o familia. A la postre, espero que estas contribuciones aporten para el dialogo de saberes ancestrales (PNDBV 2013-2017), pero sobre todo, para la aplicación en la educación institucional desde el enfoque intercultural, así superar la concepción sobre las tradiciones indígenas que en el siguiente acápite desarrollaremos.

245
S

Retos de la educación intercultural

En Ecuador en los últimos años se ha duplicado el presupuesto financiero en la educación en general, pero también se han creado leyes para mejorar el sistema educativo al que se conoce como revolución educativa. Según la Constitución de 2008, en el artículo 26 señala que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condiciones indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tiene el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución, 2008: art. 26).



Existe una Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 (LOEI), con ella se intenta reivindicar la garantía del desarrollo holístico de los estudiantes tomando en cuenta aspectos como la diversidad, equidad, calidad y solidaridad. No obstante, en las instituciones educativas todavía existe una resistencia a tomar en cuenta la diferencialidad de los alumnos y sobre todo el ejercicio de la interculturalidad en sus currículos académicos, esto es señal de que se continúa con el sistema de educación homogéneo, individualista y capitalista.

La educación intercultural no solo debería ser para adquirir conocimientos cívicos, técnicos, tecnológicos y científicos de acuerdo a los estándares nacionales e internacionales, en el que se obliga, por ejemplo, dominar uno o dos idiomas extranjeros; sino también incluir los diversos saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas, como las que se ha descrito en los acápites anteriores. Esto permite integrar con justicia, democracia, solidaridad y reciprocidad los conocimientos con el fin de no solo concientizar a las y los estudiantes que pertenecen a los pueblos y nacionalidades, de sus pertenencias a una o varias identidades culturales (Mejía, 1940: 25-35), sino también al resto de los estudiantes.

Esta forma de aprendizaje-enseñanza es un reto tanto para los profesores como para los estudiantes y personal administrativo de las instituciones educativas, porque implica abandonar el concepto de educación occidentalizada que obliga a ser autosuficiente, competente, egoísta. Para salir de este sistema educativo homogenizante conviene generar análisis, reflexión y preparación del material didáctico-pedagógico con contenido de conocimiento de los 18 pueblos y 14 nacionalidades. Esto es otro desafío porque los pueblos y nacionalidades no tienen la gran cantidad de información escrita como en la cultura occidental. Y, generalmente, los *yachaks*, *shamanes*, ancianos no tienen la cultura escrita sino oral, por tanto esos conocimientos están en sus memorias, en sus experiencias, en los hechos y en la cotidianidad de la vida comunitaria.

En el artículo 28 de la Constitución del 2008 se determina que: “Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollara de forma escolarizada y no escolarizada” (Constitución, 2008: art. 28). Esto constituye emprender un proyecto de coeducación entre la institución y la comunidad que no deber ser solo con el fin eliminar la invisibilización de los estudiantes indígenas en las aulas o erradicar la discriminación racial, sino con el fin de que los no indígenas estén permanentemente en diálogo con los miembros de las comunidades indígenas.

Este mecanismo de integración dentro y fuera de aula permitiría desarrollar las capacidades cognoscitivas mucho más holísticas, de tal

manera que la convivencia social pueda ser más respetuosa y tolerante en el trato. Con esto desaparecer la serie de prejuicios que han sido contruidos desde afuera, pero además, vivimos en un mismo espacio y tiempo indígenas y no indígenas.

Consecuentemente, hay que fortalecer la capacidad de convivencia tanto para el presente como para el futuro. Al respecto Marcela Manobanda, mestiza, estudiante de la secundaria sostiene que: “La educación intercultural es una forma de conocer otras culturas, lenguas, formas de vida, eso nos ayuda a tener respeto, tolerancia hacia los demás” (Marcela Manobanda 12.03.2015).

Esto implica que las asignaturas tengan una proporción equitativa tanto del conocimiento de los pueblos indígenas como de la cultura occidental en las mallas curriculares. Por ejemplo, las lenguas nativas, la historia de los pueblos indígenas, las redes de comunicación, las costumbres y tradiciones no solamente como cursos opcionales o talleres, sino como materias obligatorias porque son ejes transversales y estratégicos para el desarrollo de un país plurinacional e intercultural.

Otro reto que debe tomar las instituciones educativas es construir políticas desde la filosofía comunitaria, incluyente y participativa que en las comunidades indígenas se vienen practicando cotidianamente. En este sentido Paulo Freire desde la perspectiva acción, reflexión, acción asevera que: “la educación es interaprendizaje” dialógica comunicativa desde la praxis cotidiana en el compartir con el campesino, el indígena, el obrero” (Freire, 1970: 230).

La influencia del sistema de vida de las comunidades indígenas y sus métodos ancestrales de educación a sus miembros de la comunidad, alrededor de la fogata o comidas y bebidas rituales y en sus lenguas propias son una de las alternativas para superar de esa educación bancaria, acumulativa, egoísta. Al respecto LOEI 2011, art. 2, sostiene que: “La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como un espacio de dialogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes” (LOEI, 2011. Art. 2). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben crear espacios comunitarios para fortalecer los valores y principios de justicia, solidaridad y reciprocidad.

Conclusión

Los antropólogos, filósofos, historiadores y pedagogos se han interesado estudiar este tema a nivel de América Latina. En Ecuador también existen



recientes estudios sobre las tradiciones indígenas y la educación intercultural. Pero un análisis como el que se ha hecho en este artículo se diferencia de éstos, porque se ha centrado la atención en las costumbres y celebraciones indígenas, sus particularidades y semejanzas que se ve en cada pueblo. En esta reflexión se pone como centro los testimonios de las personas indígenas y no indígenas (investigación de campo), con el fin de visualizar los principales valores de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Describir de manera amplia las principales ritualidades indígenas y su incidencia en la educación lleva a reflexionar el rediseño del sistema didáctico y pedagógico en las instituciones escolares a nivel primaria, secundaria y universitaria, donde se tomen en cuenta la participación directa de la comunidad. Pero queda pendiente analizar temas relacionadas a la conformación de comunidades interdisciplinarios de investigación académica en las instituciones educativas. Es decir, crear un grupo de historiadores, sociólogos, juristas, politólogos, antropólogos, filósofos, pedagogos para continuar con la investigación y análisis del tema a nivel nacional, regional y mundial.

Asimismo, sería necesario preguntar: ¿Podría considerar que dentro de las instituciones educativas se maneje con obligatoriedad el uso de las tradiciones, costumbres y lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas? Con el fin de que estas instituciones sean comunidades integrales y los *yachaks*, *shamanes* y *ancianos* también tengan su rol en la enseñanza escolar.

Glosario de palabras en kichwa

Abya Yala: América Latina
Ama killa: No ser ocioso
Ama llulla: No ser mentiroso
Ama shwa: No ser ladrón
Ayllu: Familia
Ayllu llakta: Comunidad, pueblo
Chaki ñan: Camino pequeño, sendero
Inti raymi: Fiesta del sol
Inti tayta: Padre sol
Hatun punshakuna: Días especiales
Karanakuy: Regalo
Mama: Abuela, ancestra, anciana
Minka: Trabajo mancomunado
Mushuk nina: Fuego nuevo
Ñawpachi: Adelanto
Pachakamak: Dios
Pawkar raymi: Fiesta de florecimiento, carnaval

Pampamesa: Comida comunitaria
Ranti-ranti: Reciprocidad
Shamanes: Curanderos
Shuk makilla: Una sola mano
Shuk shunkulla: Un solo corazón
Shuk Yuyaylla: Un solo pensamiento
Tantanakuy: Reunión, asamblea
Taytas: Ancestros, ancianos, abuelos, líderes
Wakas: Sitios sagrados
Yachak: Sabio, conocedor de las cosas naturales y extra naturales.

Notas

- 1 Utilizo *tantanakuy* como un término genérico para referirme a todas las asambleas, reuniones celebraciones, ceremonias y trabajos comunitarios que se realiza en comunidad.
- 2 Esta palabra es kichwa y tiene la función de convocar a participar a cada uno los miembros de la comunidad a la actividad planificada en la reunión.
- 3 Dicen que una vez había un hombre soltero que vivía trabajando en la agricultura y decía: hoy en día el trabajo está muy difícil, me voy a trabajar. Cuando regresó a su casa encontró una rica sopa de quinua. Él se pregunta quién pudo haber preparado la sopa tan rica y pregunta a su compadre que vive a lado. ¿Compadrito, sabe usted quién entró a mi casa? El compadre le responde: no ha visto a nadie, solo en las tardes, un curiingue se posa en el techo de su casa. El hombre agradece y planifica quedarse en un maizal para ver quién prepara esa comida. Entonces al siguiente día se queda en su maizal cuando mira que viene un curiingue y se pregunta: ¿para qué vendrá ese curiingue a mi casa?. Entonces entra a su casa ver y encuentra con una mujer que está preparando los alimentos y él se dice, con esta mujer me voy a casar y la mujer mientras preparaba la comida cantaba: lala lala lala lala. Solo falta esto cog, cog, cog. El hombre mira eso y dice, que asco yo he sabido comer eso; en este momento le voy a mandar insultando de mi casa y cuando le dice: oye mujer en ese momento vio a curiingue y el dice no ha sido mujer ha sido curiingue como decía mi compadrito
- 4 Esta palabra nos acerca más a la realidad del mundo andino y que permite entender que los eventos andinos son integrales.
- 5 En castellano significa carnaval.
- 6 Mecanismo de integración donde los miembros de la comunidad juntan sus alimentos para compartirlos.
- 7 Fiesta del Sol o de la cosecha.

249



Bibliografía

ACHILA NEIRA, Mauricio

- 1998 Poderes y contestación. *Revista Controversia* Nro. 173. Editorial Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP. Bogotá. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100917084715/poderesycontestacionreseatnateoricometodologiaControversiaNo173.pdf>, visitado 03.01.2015.

CAYAMBE, Ligia
2013 *Estudios de campo de la comunidad Cerritos del cantón Chillanes* (Tesis de especialización en Gestión de Proyectos de Desarrollo Social). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR
2008 Registro oficial Nro. 449. 20 de enero de 2008.

DUSSEL, Enrique; APEL, Karl-Otto, & FORNET, Raúl
1992 *Fundamentación de la ética y de la filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI.

ESTERMAN, Josef
2000 *Curso integral de Filosofía desde América Latina I: Filosofía sistemática*. Quito: Abya-Yala.

FREIRE, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
2011 Registro oficial Nro. 417. 31 de marzo de 2011.

MEJÍA VERA, Yvette
1940 *Warisata el modelo de ayllu: Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Bolivia.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO PARA EL BUEN VIVIR
2013-2017 Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES).

TISCHELER VISQUERRA, Sergio
2005 *Memoria, tiempo y sujeto*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.

YÉPEZ MOROCHO, Pascual Ramiro
2009 *Inculturación del evangelio en los pueblos kichwas de la Diócesis de Riobamba* (Tesis de pregrado de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE.

2014a *Kitu villa ukupi runakunapak kawsaymanta. La vida de los indígenas en la ciudad de Quito*. Quito: FLACSO.

2014b *En la ciudad de Quito: Proceso organizativo de la comunidad Runa Kawsay. Identificación a la cuestión del otro, Revista Ecuador Debate*, 91. Quito: Centro Andino Acción Popular, CAAP.

Entrevistas

Nombres	Nacionalidad	Pueblo	Comunidad / Institución	Año
Cachiguango Luis Enrique	Kichwa	Otavalo	Miembro de la comunidad Kotama.	2015
Caizabanda Manuel	Kichwa	Salasaca	Miembro de la comunidad Manzana pamba Grande.	2015
Cayambe Cayambe Ligia	Mestiza	Guaranda	Miembra de la parroquia San Miguel de Bolívar.	2015
Chafra Manuel	Kichwa	Puruhá	Miembro de la comunidad San Antonio.	2014
Guaracaja María Rosario	Kichwa	Puruhá	Miembra de la comunidad Monjas Tunshi.	2014

Nombres	Nacionalidad	Pueblo	Comunidad / Institución	Año
Llacsha Manuel	Kichwa	Puruhá	Miembro de la comunidad Mishquilli.	2015
Manobanda Marcela	Mestiza	Quito	Estudiante de la secundaria.	2015
Pinduisaca Rosa	Kichwa	Puruhá	Miembra de la comunidad Corazón de Jesús.	2014
Sinaluiza Marco	Kichwa	Puruhá	Miembro de la comunidad Gulalag.	2014
Tuquinga Luis	Kichwa	Puruhá	Miembro de la comunidad Monjas Tunshi.	2014
Vargas Yanua	Shuar	Shuar	Miembro de la comunidad Pastaza.	2014
Zumba Carmen	Kichwa	Kitu Kara	Miembra de la comunidad Catequilla de Carcelén.	2015
Zurita Víctor	Kichwa	Kayambi	Miembro de la comunidad de Cajas.	2015

Fecha de recepción del documento: 16 de abril de 2015
 Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015

Normas editoriales / *Editorial guidelines*

Organismo regulador del proceso de publicación

El organismo encargado de realizar el seguimiento, control y ejecución de la publicación de los números de *Sophia* es el Consejo Editorial Interno, el cual se encarga de la operación regular de la revista.

Funciones y obligaciones del Consejo Editorial Interno

1. Su función principal es determinar la política editorial de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, conforme a los objetivos establecidos.
2. Planificar, analizar, evaluar y aprobar el contenido y la estructura general de cada uno de los números de *Sophia*.
3. Establecer y ejecutar las normas de calidad y/o los criterios para la evaluación técnica y académica de los trabajos propuestos para la publicación en *Sophia*.
4. Definir y aprobar el grupo de árbitros conformado por personas destacadas en el campo de su especialización. Este grupo estará compuesto por académicos internos y externos a la institución.
5. Asignar árbitros o evaluadores para cada uno de los trabajos propuestos para su publicación en los números de *Sophia*.
6. Aprobar el informe final o la validación de cada artículo, a partir de los dictámenes solicitados y de la evaluación general a la que sean sometidos los trabajos.
7. Organizar la edición y distribución de cada número, de acuerdo a las disposiciones establecidas por el Consejo de Publicaciones de la UPS.
8. Proponer modificaciones a la línea editorial y a las políticas de difusión y distribución.
9. Contribuir a la promoción de la revista en ámbitos externos a la institución y a la localidad, a través del intercambio editorial con otras publicaciones e instituciones.
10. Fortalecer mecanismos para promover las colaboraciones de académicos externos a la institución, tanto para la presentación de trabajos a publicarse como para el arbitraje de artículos.
11. Propiciar acuerdos de publicidad y promoción con revistas e instituciones relacionadas con los temas de interés de *Sophia*.

Política editorial

Contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* deberá ser original e inédito. Los artículos¹ no deben haber sido publicados con anterioridad. Podrán incluirse incluir trabajos de investigación, comunicación científica, informes técnicos, ponencias, artículos breves, trabajos teóricos, artículos monográficos de revisión y/o estados del arte, que contribuyan a re-pensar la educación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

256



1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

Extensión y formato

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12. La mencionada extensión no incluye notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

Se aceptan trabajos en los idiomas: español, inglés y portugués.

Propiedad intelectual

Las ideas y opiniones expresadas en los artículos publicados en *Sophia* son de exclusiva responsabilidad del autor, en tal sentido, tanto el Comité Editorial como la Universidad Politécnica Salesiana declinan cualquier responsabilidad sobre el mencionado material.

1 Existen diferentes tipos de artículos, a saber: • Investigación: describe un trabajo de investigación realizado por uno o varios autores. • Revisión: analiza críticamente el estado de conocimiento en un área o un tema concreto a partir de la bibliografía publicada. • Retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores como: imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, dificultades en el equipo de trabajo, etc. • Comentarios y críticas: un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores. • Trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

Todas las personas e instancias encargadas de llevar adelante los procesos de publicación de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* no garantizan ni apoyan las afirmaciones realizadas en cada uno de los artículos.

Calidad

Los artículos presentados para la publicación deberán tener un alto nivel académico, producto del análisis crítico y reflexivo que cumpla con las exigencias propias de evaluación internacional. Esto implica que los trabajos deberán aprobar el proceso de dictaminación técnica y científica que realizará el Consejo Editorial, así como la dictaminación académica que realizarán los especialistas externos nombrados por el mismo consejo.

Recepción de artículos y cierre de edición

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: revista-sophia@ups.edu.ec.

Responsabilidad del autor

El autor es el responsable absoluto del contenido y se obliga a entregar su artículo de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Consejo Editorial.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones; en tal sentido, el autor se compromete a realizar los ajustes que sean requeridos por los editores en el tiempo establecido para el efecto.

Asimismo, el autor se compromete a entregar artículos inéditos y originales.

Arbitraje

Los árbitros son el conjunto de especialistas seleccionados para realizar el dictamen de cada uno de los artículos que formarán parte de cada número de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Estarán in-

tegrados por especialistas nacionales e internacionales que forman parte del Consejo Editorial Externo. Su participación tendrá un carácter rotativo dependiendo de las necesidades temáticas de cada número.

Los artículos enviados deberán pasar por los siguientes filtros previos a su publicación:

1. Recepción de trabajos
2. Revisión preliminar y preselección por parte de la editora responsable
3. Evaluación por parte del Consejo Editorial
4. Preaprobación de trabajos
5. Dictamen por parte de dos especialistas externos²
6. Recepción del dictamen por parte del Consejo Editorial
7. Aprobación o rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editorial
8. Aprobación de trabajos por parte del Consejo de Publicaciones

258



Guía básica para la dictaminación

Título del artículo:		
Autor:		Fecha de recepción del artículo:
Arbitro o Dictaminador:		Fecha de evaluación del artículo:
Instrucciones para la evaluación: El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado con un punto La suma total de los ítems determinará la aprobación del artículo El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 17/20		
ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
1. Contenido	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	

2 Como parte del procedimiento empleado para la selección y aprobación de los artículos, será imprescindible acudir al criterio de especialistas externos a la institución editora, quienes serán responsables de evaluar, validar y emitir su dictamen sobre la calidad de los trabajos presentados.

1. Contenido	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	
	d. Planteamiento del problema u objeto de estudio	
	e. Planteamiento de objetivos	
	f. Formulación de la idea a defender o de la hipótesis central	
	g. Desarrollo de argumentos (relación con los objetivos planteados, fundamentación teórica y contextualización)	
	h. Adecuada redacción (articulación coherente de ideas)	
2. Aspectos Formales	a. Extensión del artículo de acuerdo a lo estipulado (15 a 20 páginas)	
	b. Título (en castellano y en inglés), subtítulos, incisos y subincisos marcados con claridad	
	c. Autor (nombres y apellidos)	
	d. Datos de identificación del autor del artículo (títulos de mayor jerarquía, ocupación, institución a la que pertenece, país y dirección electrónica)	
	e. Resumen (no mayor a 10 líneas)	
	f. Palabras Clave (5 o 6 términos)	
	g. Abstract (no mayor a 10 líneas)	
	h. Key Words (5 o 6 términos)	
	i. Estructura general del cuerpo del artículo. Se identifican claramente sus partes constitutivas: introducción, desarrollo del tema con sus subdivisiones, conclusiones y bibliografía	
	j. Presentación de las referencias bibliográficas, al final del artículo o en el cuerpo del texto, de acuerdo a las normas Harvard-APA, indicando apellido del autor, año de publicación y número de página	

	k. Presentación formal de la bibliografía, de acuerdo a las normas Harvard-APA establecidas			
	l. Tipo de letra (Time News Roman, tamaño 12), espacio interlineal (1,5) y tamaño de página (A4)			
PUNTAJE TOTAL				/20
OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):				
RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA				
Criterio	Sí	No	¿Por qué?	
Ampliamente recomendado				
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)				
No se recomienda su publicación				
.....				
f: Dictaminador/evaluador				

Aprobación de los artículos

Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los evaluadores o dictaminadores con sus propios comentarios editoriales y regresarán el documento al autor principal para su revisión final. El autor deberá realizar las correcciones y los cambios necesarios. Dictaminadores y autores se mantendrán en el más completo anonimato.

Negación o postergación de los artículos

El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar o posponer la publicación de artículos que ameriten ser mejorados en su calidad. La editora responsable se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y los cambios editoriales que estime necesarios para mejorar la calidad del trabajo.

En caso que un artículo no sea aprobado por el Consejo Editorial, este será devuelto al autor, lo cual no implica que el artículo no pueda

ser mejorado y presentado para un nuevo dictamen, en una próxima publicación.

Corrección de pruebas

Luego de la aprobación de los artículos, estos pasarán a la fase de edición y diseño. La prueba de composición del artículo será enviada al autor para la revisión correspondiente. En un plazo de cinco días, y para avanzar con el proceso de publicación, el autor deberá regresar el trabajo con sus observaciones, posibles modificaciones y/o la aprobación respectiva. Por su parte, los responsables de la redacción se reservarán el derecho de admitir o rechazar las correcciones realizadas por el autor en este proceso de revisión y de ser necesario, se acudirá a una segunda prueba.

Diversificación

Sophia promueve la publicación de trabajos con enfoques teóricos, analíticos, criterios y opiniones plurales sobre el tema objeto de cada uno de los números. *Sophia* privilegia el rigor científico, la creatividad analítica, crítica, reflexiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, reflejados en cada uno de los artículos.



Criterios editoriales

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

Instructivo para los autores

Aspectos formales y metodológicos

Extensión aproximada:	Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas
Formato de la hoja:	A4
Espacio interlineal:	1,5
Tipo de letra:	Times New Roman, tamaño 12
Notas y referencias:	Colocadas al final del artículo
Tipo de artículo.	De carácter científico

Características del contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:

1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

Estructura del artículo

262



1. Título: indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. Autor y afiliación: señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículum en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. Resumen: deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder 10 líneas.
4. Palabras clave: el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. Abstract: es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en un resumen en inglés que no podrá exceder 10 líneas.
6. Key words: son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. Introducción: presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico —en el caso de ser necesario— y las partes que conforman el texto.
8. Desarrollo o cuerpo del artículo: implica poner en práctica, a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en

- el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.
9. Conclusiones: expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada.
 10. Bibliografía: es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.

La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.

263



*Citas textuales y referencias bibliográficas*³

Son copias textuales de fragmentos de libros, artículos o cualquier tipo de publicación. Estas citas deberán ir entre comillas y en la misma línea del párrafo cuando tenga una extensión de cuatro líneas o menos. Cuando las citas superen las cuatro líneas deberán escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con márgenes más amplios.

El sistema Harvard-APA no utiliza notas al pie de página para las referencias bibliográficas de las citas. Las notas al pie deberán ser empleadas, según el criterio de los autores, para ampliar explicaciones, definir conceptos, ofrecer información adicional, realizar acotaciones o digresiones, entre otros fines pertinentes.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales en el sistema Harvard-APA se escriben entre paréntesis luego del texto citado. Si el autor no es mencionado directamente antes o durante la cita, se incluyen en el paréntesis el apellido o apellidos del autor, el año de la edición utilizada y la página o rango de páginas citadas; en cambio, si el autor ya ha sido

³ Este apartado es una síntesis sobre las formas de citar bajo el sistema de Harvard, estilo APA. Para obtener ejemplos a este respecto se recomienda revisar los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

mencionado directamente, dentro del paréntesis solo se incluye el año y las páginas.

Por ser *Sophia* una revista de carácter filosófico, generalmente sus artículos contarán con citas de autores clásicos, cuyas obras han sido editadas en gran cantidad de ocasiones. En dichos casos se recomienda escribir entre corchetes, junto al año de la edición utilizada, el año original de publicación de la obra citada. Entiéndase por “obras clásicas” a los textos publicados antes del siglo XX y a los textos que, habiendo sido publicados durante el siglo XX, cuentan con un sinnúmero de ediciones de libre reproducción. Sin embargo, cuando se trate de referencias bibliográficas a las obras de autores de antes de nuestra era (por ejemplo: Aristóteles, Lao-tsé, Platón, etc.) o cuando su año original de publicación no ha sido determinado, puede omitirse esta información.

264



Paráfrasis

Al no ser copias textuales, sino apropiaciones de ideas con palabras propias, no necesitan ir entre comillas ni en un párrafo aparte y su referencia bibliográfica se deberá incluir donde la paráfrasis termine o al final del párrafo que la contenga, siguiendo las mismas reglas del enunciado anterior.

Ejemplo 1: según Kierkegaard, la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto (Buber, 2000).

Ejemplo 2: de acuerdo con Buber (2000), con el pensamiento de Kierkegaard la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto.

Sin embargo, la paráfrasis puede convertirse en una cita dentro de otra cita, cuando la copia es textual.

Ejemplo 3: “la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto” (Kierkegaard en: Buber, 2000: 52).

Referencia directa al autor dentro del texto

Cuando el nombre del autor aparezca en el cuerpo del escrito, la referencia se deberá escribir inmediatamente después, entre paréntesis, incluyendo el año de la publicación y de ser necesario el número de página.

Ejemplo: Los irónicos interludios finales de Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) enfatizan la desesperación del hombre estético frente a las exigencias de un mundo que le rebasa.

Referencia indirecta al autor dentro del texto

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre, se debe colocar la referencia ya sea antes o después de exponer la idea (dependiendo del estilo de redacción).

Ejemplo 1: otros pensadores (Simmel, 2002: 87), miran a la sociología más como a un método que como a una disciplina constituida.

Ejemplo 2: en algunos momentos de su historia, la sociología ha sido vista más como un método que como una disciplina constituida (Simmel, 2002: 54).

Cuando se utilicen obras de un mismo autor publicadas en un mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

Referencia a una obra de dos autores

Cuando se utilice una obra escrita por dos autores se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por la conjunción “y”. Esta regla se aplica tanto a las referencias directas como a las indirectas.

Ejemplo: en *El arte del cambio* (Watzlawick y Nardone, 2000) se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

265
S

Referencia a una obra con más de dos autores

En el caso de obras de más de dos autores se colocará después del apellido del primer autor la abreviatura “et al.”.

Ejemplo: el axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al., 2002: 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

Cuando se trata de varios autores, con obras diferentes pero que se refieren al mismo tema, es necesario separar a cada uno de ellos.

Ejemplo: tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

Diagramas, gráficos e ilustraciones. Las referencias para los diagramas o ilustraciones sigue la misma forma utilizada para las citas textuales. Diagrama 1. Relación entre el medio teórico y el empírico. (Berthier, 2004: 65).

Estructura de la bibliografía⁴

Estructura de la bibliografía cuando se trata de libros:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte, con sangría e incluyendo, si es necesario, entre corchetes el año original de la publicación, de acuerdo a las normas dispuestas en los incisos anteriores). *Título de la obra* (en cursivas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). Ciudad o

4 Para obtener más ejemplos de este apartado se recomienda revisar las bibliografías de los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.



País (lugar donde ha sido editado el libro): Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora).

Cuando el libro tiene dos autores, los nombres del segundo autor se escriben de forma ordinaria: primero el nombre y luego el apellido, y con mayúsculas solo en la primera de cada uno.

Asimismo, cuando se citan varias obras del mismo autor, se escribe el nombre del autor solo ante el primer libro, mientras los restantes se ordenan cronológicamente de acuerdo al año de edición, sin necesidad de volver a escribir el nombre del autor.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de artículos de revistas:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte y con sangría). “Título del artículo” (entre comillas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). En: *Nombre de la Revista* (en cursivas, con mayúsculas en la primera letra y en todos los términos significativos: verbos, sustantivos y adjetivos). Número del volumen (Vol.). Número de la revista (Nº). Ciudad o País. Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora), mes y año, número de páginas entre las que se encuentra el artículo ().

Ejemplo:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de recursos electrónicos (libros y revistas electrónicas y páginas web):

Se siguen las mismas normas estipuladas en los incisos anteriores para libros y revistas, pero atendiendo a las siguientes particularidades: 1) los títulos tanto de libros como de artículos de revistas van entre comillas; 2) luego del título del libro o del nombre de la revista o del nombre del sitio web consultado, se escribe entre corchetes la leyenda: [En línea]; 3) no es necesario el lugar de edición, la editorial ni el número de páginas; 4) al final de la referencia se escribe la leyenda: “disponible en:” y se transcribe la dirección electrónica completa, seguida por la leyenda “Accesado el” entre corchetes, para citar la fecha de consulta del mencionado sitio web.

Ejemplo 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. “Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas”. En: *Revista Cinta de Moebio*. [En línea]. Nº 3. Abril de 1998. Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales>.

uchile.cl/publicaciones/moebio.htm [Accesado el 20 de enero de 2005].

Ejemplo 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linkssole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].

IMPORTANTE

Considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:
revista-sophia@ups.edu.ec.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones.

Se sugiere que antes de enviar el artículo, el autor revise cuidadosamente su texto. Este proceso es indispensable para asegurar la calidad de la publicación.

Una vez publicada la revista, la institución editora le hará llegar un ejemplar del número respectivo.

PUBLISHING BASIC PROCEDURE

Regulatory Body and Publishing Procedure

The body in charge of controlling and following the volumes of *Sophia* is the Internal Editorial Counsel, which is fully responsible for the smooth running of the compendium.

Functions and Obligations of the Internal Editorial Counsel

1. Its principal function is to determine the editorial policy of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*, in agreement with the pre-established objectives.
2. To plan, to analyse, to evaluate and to approve the content and the general structure of each one of the numbers of the compendium.
3. To establish and to execute quality guidelines and/or the criteria for technical and academic evaluation of proposed articles for publication in the compendium.
4. To define and to approve a group of referees conformed by highly regarded persons in the field of their specialisation. This group will be integrated by internal academics from the university or visiting academics from other institutions.
5. To assign referees and examiners for each one of the selected works for publication in the volumes of *Sophia*.
6. To approve the final report and the validity of every article from the requested guidelines for participation and general evaluation to which every academic piece of investigation must be submitted.
7. To organise the edition and distribution of every number of the Compendium in agreement with the dispositions established by the Publishing Counsel of UPS.
8. To propose modifications to the editorial line and to the policies of distribution and marketing.
9. To contribute to the marketing of the Compendium in external areas to the institution and through the publishing exchange with other publications and institutions.
10. To strengthen mechanisms to promote external academic collaborations not only for the presentation of works for publication, but in the evaluation of articles.
11. To propitiate agreements of advertising and marketing with magazines and institutions related to topics of interest for the Compendium.

Editorial policy

1. Content. The content of the works presented for publishing in *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* must be original and unpublished. The articles must not have been published previously. The Compendium of the Philosophy of Education will be able to include works of investigation; scientific communication; technical reports; presentations; brief articles; theoretical works; monographic articles, of review and / or conditions of the art which enable the rethinking of education. Depending on its relevance and pertinence, some articles will be considered as special contributions and published occasionally such as:
 - a. Works that overcome the demonstrated extension.
 - b. Works that do not correspond with the object topic of reflection of the foreseen number.
 - c. Translations of works which originally are found in a foreign language which is not Spanish and thus, have not been published yet.
 - d. Reviews of recent textbooks.
2. Length and format. The works will have a length of 15 to 20 pages; A4 size; 1,5 line spacing; Times New Roman font, size 12. The length does not include foot notes, bibliography, charts, statistic graphs and / or annexes which should go at the end of every article. Works are accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.
3. Intellectual copywrite. The ideas and opinions expressed in the articles published in *Sophia* are of exclusive responsibility of the author, to this respect, both the Publishing Counsel and Salesian Polytechnic University are not liable for the content expressed. All the persons and instances entrusted to take forward the processes of *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education*, neither guarantee nor support the affirmations made in each of the articles.
4. Quality. The articles presented for publication should be of high academic achievement, being a product of critical and reflexive analysis in order to comply with the standards of international evaluation. Every piece of academic work must undergo thorough technical and scientific examination by the Publishing Counsel as well as by any other body of examination that the aforementioned counsel assigns.





5. Submission of articles and closing of edition. The submission of articles is permanent, nevertheless, considering this is a half-yearly publication, edited numbers of *Sophia* will appear each January and July. Submission of original works should be made in electronic file (digital format in Word processor, without any automatic format such as tabulations, numerated lists, page breaks, etc.) until September 15th and March 15th, respectively. Articles should be send to Sophia's e-mail address: revista-sophia@ups.edu.ec.
6. Author's Liability. The author is solely responsible for the content and is obliged to submit any article in line with the parameters requested by *Sophia's* Publishing Counsel. The author should be made aware that by presenting an article, it will be checked and approved by the Internal Editorial Counsel; who will then passed it onto the External Editorial Counsel and finally be approved by the Publishing Counsel. The author is obliged to make any changes suggested by the editors and to re submit any article within the specified time in order to meet publication deadlines.
7. Selection. The referees are a set of specialists who will deliberate on which article will form a part of every number of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*. It will be integrated by national and international specialists who form part of the External Editorial Counsel. Their participation will be on a rota basis depending on the thematic of the volume to be published.

System of arbitration. - Selected articles will undergo the following protocols:

- a. Admission of articles.
- b. Preliminary review and preselection by the responsible publisher.
- c. Evaluation by the Editorial Counsel.
- d. Pre-approval of articles.
- e. Observations made by external examiners.
- f. Editorial Counsel approves observations made by external examiners.
- g. Approval or rejection of articles by the Editorial Counsel.
- h. Approval of articles by the Publishing Counsel.
8. Basic Guidelines for Observations

Article title:		
Author:		Article's date of admission:
Referee:		Article's date of evaluation:
Instructions for evaluation: Thorough satisfaction of every guideline should be awarded one point. The total sum of awarded points should determine the approval of every article. An article to pass evaluation should have no less than 17/20 points.		
	CRITERIA OF EVALUATION	POINTS
1.-Content:	a. - Relevancy of the title in agreement with the nature and content of the article.	
	b. - Topic presentation	
	c. - Current importance of the topic	
	d. - Exposition of the problem or object of study	
	e. - Exposition of aims	
	f. - Formulation of central idea and hypothesis for defence	
	g. - Development of arguments (relation with the raised aims, theoretical foundation and contextualization)	
	h. - Suitable editing (coherent articulation of ideas)	
2.-Formal Aspects	a. - Article length in agreement with the requested (15 to 20 pages).	
	b. - Title (in Spanish and in English), subtitles, clauses and subparagraphs clearly marked.	
	c. - Author (names and surnames)	
	d. - Identification information of the author of the article (Academic Titles, occupation, institution to which the author belongs, country and e-mail address)	

	e. - Abstract (should not exceed 10 lines)			
	f. - Key Words (5 or 6 words)			
	g. - Abstract (should not exceed 10 lines)			
	h. - Key Words (5 or 6 words)			
	i. - General structure of the body: All constitutive parts are clearly identified: introduction, development of the topic with subdivisions, conclusions and bibliography.			
	j. - Presentation of bibliographical references: at the end of the article or in the body of the text in agreement with the Harvard-APA referencing system, indicating surname of the author, publication year and page number.			
	k. - Formal presentation of the bibliography in agreement with the Harvard-APA referencing system.			
	l. - Font type (Time News Roman), line space (1,5) and A4 paper format.			
TOTAL SCORE				/20
OBSERVATIONS AND / OR SUGGESTIONS (optional):				
RECOMMENDATION FOR PUBLICATION IN SOPHIA				
CRITERIUM	YES	NO	WHY?	
Highly recommended				
Recommended only if the quality is improved after the following suggestions				
Not recommended for publication				
.....				
f: Examiner/Evaluator				

9. Approval of the articles. If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments of both the ex-

aminers or evaluators adding to their own editorial comments and will return the document for final editing and drafting. The author must make the necessary corrections and changes as requested. The identities of both author and examiner will remain anonymous.

10. Denial or postponement of articles. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* reserves the right to reject or postpone the publication of articles which have been referred for quality improvement. The publisher responsible reserves the right to make any corrections of style and editing changes that it may consider necessary to improve the quality of the work. In case an article should not be approved by the Editorial Counsel, this one will be returned to the author. However, this does not mean that the article could not be improved and presented for new evaluation, in the next edition.
11. Correction of tests. Upon approval, articles will enter a phase of editing and design. A sample of the article will be forwarded to the author for corresponding revision. Within a period of five days, and to further progress with the process of publishing, the author must return the document with amendments, observations and if there are not any changes to make with the corresponding approval prior publishing. At this stage, the editorial team reserves the right to admit or reject any observations made by the author, should further disagreement appear, the document should undergo a second test.
12. Diversification. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* promotes the publication of works with theoretical, analytical approaches, criteria and plural opinions related to the thematic of the volume. *Sophia* favours scientific rigor, analytical, critical, reflexive, interpretive, argumentative creativity reflected in each of the articles.
13. Editorial Criteria. The editorial criteria here established answer to the academic and publishing requirements of the National Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation of Ecuador (SENESCYT).

Guidelines for Authors

Formal and methodological aspects: All authors must subscribe to the following guidelines:

Approximate Length:	15 to 20 pages only
Interlinear space:	1.5

Font type and Size:	Times New Roman 12
References and Notes:	To be placed at the end of the article only.
Type of Article:	Academic/Scientific character

Content Characteristics: The content of the works presented in Sophia: Compendium of the Philosophy of Education must fulfill with the appropriate characteristics of scientific research.

- a. To be original, unpublished and relevant.
- b. To endeavour topics which offer solution or discussion to present needs.
- c. To contribute to the development of scientific knowledge.
- d. To answer to the requirements of current perspectives.
- e. To use suitable, clear, precise and understandable language.
- f. Article Structure:

274



1. Title. Indicates the name of the work. The title of the article will have to be brief, interesting, clear, precise and attractive in order to catch the reader's attention. It will have to describe the content of the article and be formulated in two languages: Spanish and English.
2. Author and affiliation. It indicates the person in charge of the article. The author will have to attach a brief curriculum vitae expressed in no more than 4 lines. The author will have to consider the most relevant academic titles at undergraduate or postgraduate level. Moreover, the author should explain his/her current working activity and location of main job.
3. Abstract. It should be clear and succinct - the content of article should be no more than 10 lines.
4. Key words. The author will have to identify between 5 and 6 key words that describe with clarity the content approached in the article, for this it will have to avoid generic, specific terms and / or empty words.
5. Abstract. It constitutes a requirement of scientific articles. It is the summary in English. It should not exceed 10 lines.
6. Key words. Key words (already selected) in English.
7. Introduction. Presents the topic, importance, relevance and current importance of the same one; the aims raised at the beginning of the investigative process; it offers a general vision of the text: it raises the problem that one tries to face; it explains the contributions that the article does; it explains the conceptual frame of the problem or of the idea for defense; it exposes

briefly the methodological frame - should it be necessary - and the parts that shape the text.

8. Development or body of the article. It implies putting into practice, along the whole argument, a critical attitude that will incite attention to the topic and problem treated.

The writer will effect on the reader an ability to identify the proposed argument and to propitiate in him/her critical analysis.

The School of Philosophy and Pedagogy is shaped by 3 basic axes: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These axes must be taken in major or minor measure, according to the subject matter of every volume; but always thinking that the article will be published in the Compendium of the Philosophy of Education, for which cannot be absent the philosophical reflection on the approached topic.

Referencing and Quoting.

References and quotations should be applied in conformity with the Harvard style of referencing, as follows:

In the Harvard system, after the paragraph or phrase selected, brackets should be open to key in the surname or surnames of the author/s, followed by a comma, the year of edition, followed by a colon, and the page or mentioned pages followed by a closing bracket. If the author is already mentioned directly in the text, brackets should be open to enter only the year of edition followed by a colon and the page number, followed by a closing bracket. The format to be applied in *Sophia's* articles will be the following one: (author or authors, year: number of page), for example: (Almeida, 2012: 15).

When the quotation has been taken from two or more pages, it is necessary to put a hyphen between the first and last page number, for example: (Almeida, 2012: 15-16).

Paraphrasing. - The act of paraphrasing implies the use of an author's ideas however, explained on paper through the use one's own words. Paraphrasing does not imply straight forward quotation. For this reason, quotes (") are not necessary, nevertheless, credit should be given to the author by following the same referencing system as indicated above.

When the author is not mentioned it will have to follow the rule corresponding to indirect referencing inside the text.

Example 1: According to Kierkegaard, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ... (Buber, 2000). Example 2: In agreement with Buber (2000), with Kierkegaard's thought, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ...

Graphs or Illustrations. - References to graphs or illustrations follow the same form used for text referencing.

Graph 1. Relation between the theoretical way and the empirical one. (Berthier, 2004: 65).

Direct reference to the author inside the text.- When the name of the author appears in the body of the text, the reference will have to be placed later inside brackets including the year of the publication and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example: Kierkegaard's ironic final interludes (1999: 73-96) emphasise the desperation of the aesthetic man opposite to the requirements of a world that it exceeds.

276



Indirect reference to the author inside the text.- When the idea of an author has been taken without mentioning his/her name, it is necessary to place the reference before or after exposing the idea (depending on the style of writing), inside brackets, including the name, followed by a comma, the year and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example 1: Other thinkers (Simmel, 2002: 87) look to Sociology more as a method than as an established discipline.

Example 2: In some moments of its history, Sociology has been seen more as a method than as an established discipline (Simmel, 2002: 54).

When using one or more works by the same author published in the same year, they should be put in alphabetical order and distinguished by a lower case letter after the year of edition.

Examples: "Poetry cannot cash in the repentance, since not well the latter appears, the scene is internal " (Kierkegaard, 1992a: 79) " A moment like that demands tranquility, must not be disturbed for reflection, the storms of the passion nor can interrupt it " (Kierkegaard, 1992b: 100).

When using a work written by two authors, both, their surnames will be written joint by "and". This rule applies for direct or indirect referencing inside the text.

Example: In " The art of the change " (Watzlawick and Nardone, 2000) they develop this idea with major depth. It indexes to a work of two authors.

In case of works of more than two authors the abbreviation " et al. " should be placed after the surname of the first author -whether it be placed inside or outside brackets- (with an exception of the first time, in which it will have to mention the names of all the authors). The axiom according to which it is impossible not to communicate (Watzlawick et al., 2002: 49-52) is one of the more revolutionary starting points of the new Cognitive Psychology.

When it is a case of several authors with different works but refer to the same topic, it is necessary to separate each of them, as it is demon-

strated in the following example: So Kuhn (1971), as Popper (1972) and Tarski (1956) raise the problem of Science each one reaching to different conclusions.

9. Conclusions. It exposes in an objective manner the results and findings; it offers a view of the implications raised by the work, limitations, a tentative response to the problem and possible lines for continuation (in order to satisfy this requirement, it is suggested not to include all the findings obtained in the research). Every conclusion should be thoroughly backed up within the findings of the research.
10. Bibliography. The set of works used in the creation of the article. It should only include references of textbooks, articles, etc used in the investigation. The references and bibliography should be organised in alphabetical order and in line with the international norms for referencing such as Harvard-APA.
 - a. It should be in alphabetical order
 - b. It should adjust to the international procedure Harvard-APA

Structure of bibliography

The way of indicating the diverse types of sources of information used in the work will have to adjust to the instructions that later are detailed for each of the cases:

Bibliography of books

Author (Surname in capital letters and first name in lower case letters with the exception of the first letter), year (date of appearance and distribution). Title (in italics), Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution and diffusion of the document). Examples:

CURTAIN, Adela

1986. Minimal ethics, Introduction to Practical Philosophy. Madrid: Tecno.

DEZINGER

1999. Teaching of the Church. Principal documents. Barcelona: Herder.

GASTALDI, Ítalo

1990. The Man a Mystery. Philosophical Theological approximations. Quito: Editions Don Bosco.

Articles of Magazines

Surnames, Names (surnames in capital letters and first name in lower case with the exception of the first letter). Year (date of appearance and distribution). Title of the article (within quotation marks). Name of the Magazine (in italics). Volume number. Number of the magazine. Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution of the magazine), month and year, number of pages from beginning to where the article concluded (preceded by pp.)

RIELO, Fernando

1990. "Genetic Conception of what 'is not' the absolute subject and metaphysical foundation of Ethics ". In: Roots and historical values of the Spanish thought. N. 7. Seville - Spain. Publishing Foundation Fernando Rielo, June, 1990, pp. 25-45.

278



Electronic resources (Electronic Magazines)

Surnames, first names (principal person in charge). Title of the article (within quotation marks). Title of the electronic magazine or of the publication in the web (in italics). Number of the magazine, month and year of publication in the web (online date), place of publication, publishing house. Complete electronic link (preceded by the legend: available in: ...). Date of access []. Example:

Arnold, M. and F. Osorio 1998. "Introduction to the Basic Concepts of the General Theory of Systems" in Magazine Moebio's Tape [On line] Not. 3. April, 1998, University of Chile, available in: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accessed on January 20, 2005]

Sites, pages and electronic books

Surname of the author, publisher or institution responsible for the document in lower case letters, initial of the name., (year of publication in the network - if it does not appear in the document, the year in which the page was updated or the date in which it was accessed should be placed) "Title of the book, page within quotation marks". Name of the site in italics [type: online], volume number, number of the magazine, month or station of the year or equivalent, place of publication, publishing, available in: complete electronic address or link [Date of access]

Example: Underwood, Mick. 2003. "Reception Studies: Morley" in Communication, Culture and Happens Studies. [On line]. London, available in: <http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html> [Accessed on March 23, 2004]

IMPORTANT

Considering the half-yearly publication of the numbers of *Sophia*, the submission of original works and summaries should be effected in electronic file, digital format (Word processor, without any editing or format, tabulations or page breaks, etc.) until September 15th and March 15th respectively. Submission of articles should be forwarded to *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education* electronic addresses as follows:

revista-sophia@ups.edu.ec.

Authors should be reminded that their articles upon submission, will be checked and approved by both an Internal Editorial Counsel and External Editorial Counsel. Only after both bodies have evaluated articles, can a piece of work be admitted by the Publishing Counsel.

It is highly advisable prior to sending any article, that authors check their texts carefully. This is to ensure high standards of quality within the publication.

Once an article has been published, the editors will forward a copy to the author.

