ISSN: 2711-452X (versión en línea)

III CONGRESO Internacional de Interculturalidad

Para afirmar lo que somos

Compilación
Adriana del Socorro Álvarez Correa

Universidad Pontificia Bolivariana

ODUCAL | ORGANIZACIÓN DE UNIVERSIDADES CATÓLICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

III Congreso Internacional de Interculturalidad

Para afirmar lo que somos

Ponentes

Adriana del Socorro Álvarez Correa, Alejandro Londoño Hernández, Blanca Angélica Mejía Acata, Carlos Antonio Bustos Reyes, Edilberto Lasso Cárdenas, Edwin Alejandro Henao Mejía, Eva Citlali Martínez Estrella, Freddy Simbaña Pillajo, Hernán Hermosa Mantilla, Jorge Hernán Marín Maya, Juan Eliseo Montoya Marín, Juan Fernando García Castro, Juan Pablo González Vargas, Olga Lucía Arbeláez Rojas, Patricia Bermúdez Arboleda, Salvador Valle Gámez, Saúl Uribe Taborda, Silvia Castillo Sánchez, Tatiana Villa Montoya, Uriel Palomino Trujillo

© Adriana del Socorro Álvarez Correa
© Alejandro Londoño Hernández
© Blanca Angélica Mejía Acata
© Carlos Antonio Bustos Reyes
© Edilberto Lasso Cárdenas
© Edwin Alejandro Henao Mejía
© Eva Citlali Martínez Estrella
© Freddy Simbaña Pillajo
© Hernán Hermosa Mantilla
© Jorge Hernán Marín Maya
© Juan Eliseo Montoya Marín
© Juan Fernando García Castro
© Juan Pablo González Vargas
© Olga Lucía Arbeláez Rojas
© Patricia Bermúdez Arboleda
© Salvador Valle Gámez
© Saúl Uribe Taborda
© Silvia Castillo Sánchez
© Tatiana Villa Montoya
© Uriel Palomino Trujillo
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

III Congreso Internacional de Interculturalidad. Para afirmar lo que somos
ISSN: 2711-452X (versión en línea)
DOI: http://doi.org/10.18566/2711-452X
Periocidad anual
Primera edición, 2020
Escuela de Educación y Pedagogía
Facultad de Educación – Licenciatura en Etnoeducación

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández
Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez
Editor: Juan Carlos Rodas Montoya
Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa
Diseño y Diagramación: María Isabel Arango Franco
Corrección de Estilo: Juan David Villa

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1942-30-01-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (Oducal)
Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad. "Para afirmar lo que somos"
Organizado por la Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Antioquia
Publicado por la Universidad Pontificia Bolivariana

Comité organizador
Mg. Olga Lucía Arbeláez Rojas
Coordinadora nacional de Etnoeducación
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Dr. Carlos Mendoza Canto
Director de Icusat y coordinador de la Red de Interculturalidad
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Chiclayo, Perú

Pbro. Constantino Gutiérrez Gómez
Director del Instituto Misionero de Antropología

Mg. Adriana del Socorro Álvarez Correa
Coordinadora de Lengua y Cultura
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Mg. Sandra Janeth Vélez Ramírez
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Alejandro Londoño Hernández
Licenciado Inglés-español
Facultad de Educación
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Esp. Juan David Ramírez Muñoz
Líder de Proyectos de la Escuela de Educación y Pedagogía
Departamento de Formación Continua
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Pares evaluadores
Ph.D. Elizabeth Silvestre Espinoza
Vicerrectora de Investigación
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú

Mg. Sergio Pérez Burgos
Profesor
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Compilación
Adriana del Socorro Álvarez Correa
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

Imagen del Congreso
Mario Alberto Zapata White
Profesor de cátedra. Universidad Pontificia Bolivariana

Contenido

Palabras de apertura **9**
Olga Lucía Arbeláez Rojas

Prólogo **13**
Juan Manuel Serna Urrea

Presentación **17**

CAPÍTULO I
La cultura y sus definiciones en clave del *ethos* latinoamericano **23**

Saberes y prácticas. Experiencia de revitalización
del patrimonio vivo del pueblo macabeo en Ecuador 25
Freddy Simbaña Pillajo

El sistema de oposiciones en la interculturalidad en los pueblos
andino-amazónicos del Perú 39
Uriel Palomino Trujillo

Oralidad, lectura y escritura: la interacción y la intención comunicativas
en el contexto de la multiculturalidad 49
Juan Fernando García-Castro, Ph.D., Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D.

La interculturalidad como medio de establecer justicia, equidad y paz 65
Salvador Valle Gámez

Impacto de la Ilustración en las culturas nativas y en la Amazonía
en la era del caucho en los siglos XIX y XX 77
Edilberto Lasso Cárdenas

CAPÍTULO II
La ética para nuevas ciudadanías 91

La interculturalidad: entre el puente y el conflicto 93
Blanca Angélica Mejía Acata

Cuerpo y territorio en la cultura ancestral *ye'pá ma'sã:* formas
de conocimiento y saberes de vida 105
Tatiana Villa Montoya

La etnoeducación como propuesta para el desarrollo de cultura de paz 115
Olga Lucía Arbeláez Rojas, Adriana del Socorro Álvarez Correa ,
Alejandro Londoño Hernández

Reflexión ético-política sobre la educación rural,
hacia una resignificación educativa en perspectiva intercultural 125
Jorge Hernán Marín Maya

CAPÍTULO III
Comunicación y educación intercultural 137

Inclusión de las redes sociales en la metodología de enseñanza 139
Eva Citlali Martínez Estrella

La importancia de la tecnología en la preservación
y revitalización de las prácticas y los saberes ancestrales. 153
Saúl Uribe T., Patricia Bermúdez A.

Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores 179
Hernán Hermosa Mantilla

Resignificaciones en perspectiva intercultural en la formación docente:
a partir de un encuentro entre la universidad y los pueblos indígenas 193
Carlos Bustos Reyes

Decolonizar las políticas lingüísticas colombianas: comunicarnos
y educarnos en interculturalidad 207
Edwin Alejandro Henao Mejía

La ecosofía: un lazo de hermandad entre Bolivia y Colombia 217
Juan Pablo González Vargas

Palabras de apertura

Olga Lucía Arbeláez Rojas

Por inspiración del Concilio Vaticano II y el encuentro en Puebla, la Iglesia Católica puso sus ojos en pueblos americanos que aún viven relegados y sobreviven a pesar del etnocidio, el glotocidio, el desplazamiento, el envilecimiento y abandono de los estados.

Pero, esta mirada ya no tiene como eje la evangelización planteada por la Edad Media, sino, una acción de rescate y recuperación de los valores ancestrales de estos grupos que claman por una oportunidad de surgir en un mundo que cambió después de dos guerras mundiales y se enfrascó en una guerra fría; cuyo resultado más evidente fue un armamentismo desaforado y una población mundial enfrentada por los ideologismos en donde llevaron la peor parte los pueblos llamados subdesarrollados o del tercer mundo.

Ante esta crisis, estos pueblos pudieron mantenerse vivos gracias a su sabiduría ancestral y al mantenimiento de muchas formas de organización y de armonía con la naturaleza que hoy en día asombran al mundo de la tecnología. Los conceptos de primitivo o atrasado se diluyen cuando mentes claras y bondadosas saben ver en ellos cualidades que muchas veces superan a los llamados civilizados: el equilibrio con la naturaleza, el respeto y la convivencia fueron y siguen siendo los puntales de esa lucha por la supervivencia, su inteligencia, sus técnicas, su gregarismo y su ética hacen que hoy se miren con otros ojos.

A partir de estos presupuestos, se funda el Instituto Misionero de Antropología (IMA), proyecto de la Conferencia Episcopal Colombiana, con el fin de dar oportunidades a quienes les fueron negadas, entre otras la educación en todas sus formas y modalidades. Es así como la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), reconocida con todos sus registros y certificaciones, prohijó al IMA y le brindó sus atribuciones para que quienes acuden a cursar sus estudios de educación superior se gradúen con todos los merecimientos que exige nuestra sociedad.

En la actualidad, el convenio UPB-IMA es una transacción virtuosa en la cual la UPB reconoce esos estudios y los acredita, pero, también, se proyecta hacia estas comunidades con una acción social insuperable que la llena de prestigio y reconocimiento. Ambas instituciones se caracterizan porque en su misión se respetan las tradiciones y creencias de pueblos ancestrales y, apoyadas por una misión científica y académica los preparan para enfrentar las contingencias de un mundo convulsionado.

Este convenio administra programas profesionales, siendo punta de lanza la Licenciatura en Etnoeducación y, gracias a la tesonera labor de muchos clérigos y laicos comprometidos que tienden puentes, se llega al interior a diversos pueblos y por intermedio de la endometodología, es decir, "estar adentro" se detectar sus urgencias y necesidades para actuar en consecuencia.

Todo ello ha sido un acierto.

La endometodología es una vía adecuada y pertinente, se refleja en hechos como es el detentar más de tres mil egresados trabajando en sus comunidades y ejerciendo liderazgos positivos para favorecer la autogestión y el etnodesarrollo, porque dentro de todas sus acciones, el IMA es también una escuela para la formación de líderes que abogan por la etnodignidad y la ecodignidad.

Distinguidos invitados internacionales, profesores, investigadores representantes de los pueblos indígenas, afros y mestizos campesinos, nuestros estudiantes, sean bienvenidos a este III Congreso de Interculturalidad: para afirmar lo que somos. Red ODUCAL.

Sin todo este antecedente no hubiera sido posible este encuentro.

Esperamos que las reflexiones sobre la Interculturalidad nos lleven a exaltar nuestra nueva identidad…

La identidad americana.

Agradezco, sinceramente al Padre Rector General de la UPB Presbítero Julio Jairo Ceballos Sepúlveda, a las demás directivas de la UPB, al Director del IMA Presbítero Constantino Gutiérrez Gómez, al Director de la RED ODUCAL, al comité ejecutivo y coordinador del Congreso adscrito a la UPB y al Señor Carlos Mendoza por liderar la red ODUCAL, su apoyo generoso fue la fuerza para que llegaran estos días con el entusiasmo y la alegría que significa un encuentro entre amigos y como dicen en un pueblo indígena "estamos juntos para hacernos mucho más amigos".

Muchas gracias.

Prólogo

Juan Manuel Serna Urrea

La llegada, que no descubrimiento, de los españoles a América fue la casualidad más trascendental del segundo milenio. Y a pesar de que muchos habían llegado antes, Colón fue el primero que hizo una rueda de prensa, y armó una tremenda alharaca cuando volvió a España. Su segunda equivocación fue haber denominado "indios" a aquellos habitantes de piel morena de las islas del Caribe (hoy sabemos que en ninguna lengua nativa de nuestra América existe la palabra "indio"). La tercera y la más perjudicial fue que ese grupo heterogéneo de tripulantes tenía la convicción de que los pobladores de esos territorios estaban exentos de todo asomo de cultura y que, por lo tanto, debían ser "colonizados".

Este prejuicio sirvió para cumplir estrictamente las instrucciones de la reina Isabel, en el sentido de "las tierras que conquistareis serán españolas, católicas y romanas".

Con estos presupuestos se inició un proceso de conquista y dominación basado en el saqueo y la destrucción para implantar en todas formas (religiosa, política, económica, arquitectónica y cultural) los patrones del dominador: la religión católica romana, las leyes de la Corona, las formas de vida y sujeción. Las fastuosas ciudades imperiales fueron sustituidas por el municipio español.

Hay que decir que los españoles fueron los conquistadores más afortunados del mundo, ya que, al ingresar al continente, se encontraron con imperios consolidados, regidos por emperadores omnímodos y con súbditos acostumbrados a

obedecer. Bastó que el invasor decapitara al jefe para que el pueblo siguiera obedeciendo al usurpador y el orden social no sufriera ningún deterioro. Eso fue lo que permitió que Hernán Cortés, con 187 hombres, tomara el poder en México y que los hermanos Pizarro, con la ayuda del secuestrador Sebastián de Belalcázar, apresaran a Atahualpa y, no contentos con encarcelarlo, cobraran el rescate más costoso de la historia, para después asesinarlo.

Siendo la teología la filosofía política de la época, tal vez el eje más importante de la Conquista fue la evangelización en la fe católica. La Corona encargó a varias comunidades religiosas el trabajo de evangelización. Lo primero que hizo Hernán Cortés fue destruir todas las figuras deíficas de los aztecas y plantar una Cruz en su lugar.

Este procedimiento de evangelización, con la Cruz y con la espada, se repitió en todos los territorios de la tierra conquistada y aunque algunos grupos ofrecieron resistencia feroz, no pudieron con la tecnología de las armas de chispa y fueron exterminados; algunos optaron por el suicidio colectivo y muchos otros, especialmente los que pertenecían a comunidades pequeñas o de clan, por la huida y refugio en la selva, que les proporcionaba una defensa natural.

No obstante, y a pesar del fanatismo y el absolutismo religioso de la Edad Media, aparecieron mentes abiertas que dejaron oír su voz frente a la ignominia y el atropello de los aborígenes americanos.

Estamos hablando de clérigos como el padre Montesinos, quien, en la celebración de la Navidad en la iglesia de La Española, en 1511, increpó severamente a los fieles lanzándoles esta pregunta: ¿estos no son seres humanos? Lo mismo ocurrió con el padre De las Casas, quien en sus *Capitulaciones ante la Corona española* demostró que los nativos americanos sí tenían alma; además, llevó documentos y gráficas que demostraban la capacidad de ellos para construir viviendas y dio fe de sus capacidades mentales.

Pero el gran debate se dio en España por obra de dos clérigos: Francisco de Vitoria y Francisco Suárez. Este último, sacerdote jesuita, profesor en Salamanca, Ávila, Roma, Segovia, Valladolid, reconocido como el *Doctor Eximius*, en su obra *De legibus* planteó por primera vez lo que se llamó el "derecho de gentes", base de los derechos humanos. En sus debates defendió el derecho indiano y la ley natural. Se le considera como el precursor del derecho internacional y el arbitraje internacional.

Esta situación cambió cuando Carlos V de España heredó el imperio más grande del mundo, "el imperio donde no se ponía el sol", graciosamente adjudicado por el papa Alejandro VI (Francisco Borja, español) en el Tratado de Tordesillas (1494).

Semejante poder en un solo hombre solo podría crear dificultades: Carlos V era también Carlos I de la Casa de Austria (Habsburg), no hablaba español y pasaba la mayor parte del tiempo divirtiéndose en Sevilla con sus favoritos.

Carlos V vio cómo se llenaban las arcas de la Casa de Contratación con el oro que los adelantados enviaban desde América. Tuvo, entonces, tremendas sospechas de que los llamados "conquistadores" le estuvieran robando y, por ello, los "borró del mapa" con esta expresión: "No quiero compartir mi imperio con aventureros". Lo que siguió fue el nombramiento de unos personajes como sus agentes de control administrativo y con atribuciones judiciales, que fueron apodados "los togados". Con ese expediente, estos sujetos se dedicaron a cometer toda clase de abusos y a introducir la corrupción en el virreinato de Santa Fe de Bogotá. Vendían títulos, puestos oficiales (sinecuras), regalaban tierras; y crearon encomiendas, una forma de esclavitud indígena que burlaba las disposiciones que favorecían a los indios. Este vicio del burocratismo, creado por ellos, no ha desaparecido de los países de Hispanoamérica.

Las Leyes de Indias, promulgadas por Carlos V, buscaban favorecer a los pueblos nativos otorgándoles, inclusive, el derecho a la educación, pero eran fácilmente burladas, ya que no existía ningún control directo del gobierno colonial, pues a ningún monarca español se le ocurrió jamás visitar las colonias americanas. Además, ya se había creado una escala de aprecios y desprecios, y los indios ocupaban los estratos más bajos de la nueva sociedad. Para ellos era impensable que un indio hablara latín y aprendiera gramática o retórica.

Con la llegada de las inmensas riquezas de América, el tema religioso dejó de ser prioritario, para cederle el paso a la economía. Esto dio lugar a uno de los oprobios más infames de la humanidad: la importación de la mano de obra esclava desde África. En este tráfico vil participaron todas las potencias coloniales europeas y todas, a una, se dedicaron al negocio de la trata, hasta países minúsculos como Holanda, ¡qué vergüenza!, un país pequeño con colonias.

El número de esa masa de esclavos traídos a la fuerza desde su natal continente es impreciso, pero podemos decir que el viaje desde las costas occidentales de África era tan terrible que la mayor parte de esa carga humana murió en el camino. Y esto nos lleva a concluir que solamente los mejores llegaron vivos a nuestra América y que dieron lugar a una élite biológica, hoy reconocida en todo el mundo, especialmente en los campos del deporte, la música, la danza y otras artes. Aquellos, por ende, fueron los que hicieron el gran aporte de la emoción en la creación de nuestra América. En palabras de nuestro polígrafo Luis López de Mesa: "América Latina es el solar predilecto de la emoción".

Con estos elementos: el blanco europeo, el indio americano y el negro africano, se produjo, de acuerdo con Carlos Fuentes, el hecho más positivo de la Conquista española: el mestizaje. El hecho fue posible por la permisividad de la Iglesia católica, que no tuvo en cuenta los prejuicios de los protestantes acerca del texto bíblico sobre la "mezcla de sangre". Ese hecho que fue tenido por falta de casta y despreciado por muchos, hoy en día es exaltado, como lo afirma José Vasconcelos, el gran americanista mexicano, quien nos llamó "la raza cósmica", mientras el reconocido

historiador Arnold Toynbee afirmó que "el mestizaje es el mejor antídoto contra el racismo".

Nuestra diversidad cultural ha sido menospreciada en muchos ámbitos. *"Mischlinge"* nos llamaba los racistas alemanes. El mismo López de Mesa decía que los países latinoamericanos están en "una eterna búsqueda de su *ethos*", y el propio Bolívar escribía en 1815 "no somos ni indios ni europeos". Debemos considerar, en todo caso, que al crearse el Nuevo Mundo también se creó una nueva identidad afroindoamericana.

"Nuestra América", como poéticamente la definía José Martí, ha tenido que soportar todos los embates propiciados por sus enormes riquezas, que, por fortuna, no han podido acabar los depredadores: el etnocidio, con la destrucción masiva de pueblos; el ecocidio, con la explotación de sus recursos naturales fruto de las sucesivas bonanzas (la bonanza del oro, la de la quina, la sacarocracia cubana, el oprobio de la cauchería con la muerte de más de 70.000 indígenas, la bonanza de la coca y las que vendrán); el glotocidio, con el exterminio de las lenguas nativas (solo en Colombia, de acuerdo con los estudios de Paul Rivet, a la llegada de los españoles había 292; para 1870 apenas existía la mitad y hoy solo podemos hablar de 65 lenguas que sobreviven).

Para terminar, yo quisiera citar la reflexión que me hizo el doctor Luis Salazar, indígena maya, ministro de Educación de Guatemala:

> La civilización occidental es la civilización prometeica, la civilización que todo lo cambia a través del fuego, un carro, un radio, un teléfono, una lavadora duran hasta que aparece el nuevo modelo; cada vez aparecen nuevas armas con mayor poder destructivo, los sistemas económicos y políticos cambian, lo mismo que las formas de vida y relación, nada perdura. La sociedad indígena es la sociedad de la estabilidad, de la contemplación y la reflexión. Si hay algo que es bueno para la comunidad, ahí permanece intocado y entra a formar parte de nuestra vida y tradición.

Presentación

El Congreso Internacional de Interculturalidad es una actividad bianual de la Red Oducal. El primero se realizó en la USAT, Chiclayo (Perú), en 2015; el segundo en la ciudad de Temuco, Chile, en la Universidad Católica de Temuco, año 2017.

El Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad pone de manifiesto los diferentes intereses interdisciplinares de la Red Oducal; entre ellos, el análisis de las problemáticas que generan las distintas brechas, la participación política y defensa de los derechos de las minorías, así como la educación diferenciada. La interculturalidad, en este contexto, se convierte en un instrumento potenciador y en una forma de mirar interdisciplinarmente el develamiento que están provocando los eventos migratorios, la problemática económica, social, política y cultural real de los países denominados como de segundo y tercer mundo, y las implicaciones de los países del primer mundo.

El congreso plantea como tema englobante la "educación intercultural" y sus epistemologías; es decir, lograr una plataforma para analizar y reflexionar sobre el contexto de los saberes y conocimientos históricamente subadministrados por la Modernidad. Es así como en estas memorias se recogen en tres capítulos, que corresponden a las líneas temáticas de desarrollo del congreso, las distintas reflexiones sobre la educación en el marco de las epistemologías, así como sobre la interculturalidad vinculada a temas de derechos humanos, paz, nuevas ciudadanías y prácticas culturales como formas de generar conocimiento.

El primer capítulo, titulado "La cultura y sus definiciones en clave del *ethos* latinoamericano", recoge cuatro ponencias, dos de las cuales llevan al lector por un recorrido más conceptual, mientras que las otras coinciden en presentar programas de educación superior dirigidos a la generación de oportunidades de ingreso y permanencia de poblaciones minoritarias, anteponiendo a la caracterización de estas las causas de la desigualdad y la falta de oportunidades de acceso a los sistemas educativos.

La primera ponencia presenta la oralidad, la lectura y la escritura vistas desde los estudios de la literacidad como una unidad de sentido, una tríada que permite abordarlas en tanto prácticas sociales y culturales en las que intervienen y se tejen relaciones de poder y se construyen identidades. Perspectiva desde la cual los autores refieren el ejercicio pleno de la ética en la interacción comunicativa ligado al cumplimiento de requisitos como la autocrítica, el reconocimiento del otro y el respeto a los códigos comunes y la construcción de la identidad.

La segunda ponencia analiza el origen de la interculturalidad en el caso de los pueblos andino-amazónicos; aquel, de acuerdo con la investigación que se presenta, puede ser rastreado en la oposición naturaleza y cultura que estaría en la base del intercambio cultural de estos pueblos, de cuyo conflicto surgiría el equilibrio entre los hombres y los animales. La ponencia sostiene que la reactivación de los conocimientos locales andino-amazónicos e histórico-mitológicos de Occidente permite revaluar parámetros cognitivos y reconocer categorías gracias a las cuales también los objetos (animales y cosas) son actores sociales interactuantes en el sistema social. Estas comprensiones pueden abrir las codificaciones intrínsecas universales prisioneras bajo el ordenamiento de oposiciones binarias.

Las otras ponencias del capítulo corresponden a la presentación de experiencias de educación superior intercultural. Así, la tercera realiza un esbozo de los tipos de desigualdad a que se ven enfrentados pueblos indígenas o personas en condiciones de pobreza en América Latina, para centrarse específicamente en el caso de jóvenes indígenas yaqui de México, en cómo estas condiciones constituyen limitantes para el acceso a la educación superior y se traducen en distintas vulnerabilidades, especialmente para las mujeres. La ponencia presenta un modelo de gestión de educación con enfoque intercultural que, como se demuestra, logra garantizar la permanencia de los estudiantes en los programas de formación y tiene incidencia en la transformación social de sus pueblos.

El capítulo termina con la ponencia sobre los pueblos amazónicos, que parte de situar el origen de la desigualdad en la razón ilustrada de la ruta del caucho. El autor señala que la imposición de una racionalidad sobre otras permitió la construcción e imposición de un metarrelato que negó los otros relatos, los indígenas, avasallando y opacando así diversas maneras de ver y concebir el mundo. Esta ponencia presenta una experiencia donde la educación constituye una alternativa de paz territorial, al ser promotora del diálogo intercultural y de la comprensión de la Amazonía como conciencia biodiversa.

El segundo capítulo, "La ética para nuevas ciudadanías", está constituido por tres ponencias. La primera problematiza el concepto de interculturalidad al presentarlo como polisémico y contrapone dos formas de enunciación de la interculturalidad: una considerada como la mirada romántica, que la plantea como puente, como una vía para conectar, frente a otra que la presenta como interculturalidad crítica.

Así, mientras que la interculturalidad como diálogo entre pares constituiría una visión que presupone la igualdad de condiciones de quienes entran en relación sin particularidades distintivas, ocultando o desconociendo con ello las relaciones de poder y dominación que subyacen a todo encuentro, la interculturalidad crítica propone el conflicto como una condición implícita, ya que no solo hablamos de culturas diferentes en contacto, sostiene la autora, sino, más allá, de universos epistémicos que pueden resultar irreconciliables. La elección de este lugar de enunciación más crítico permitiría plantearla como la visibilización de lo no dicho. Ejercer la interculturalidad crítica supone pluralismo epistemológico, diálogo horizontal de saberes desde distintas matrices culturales y el uso de un método ecléctico con miras a la construcción de un nuevo sistema civilizatorio, sostiene la autora.

La segunda ponencia toma como punto de partida el libro *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã* para analizar cómo el conocimiento de la cultura *ye'pá ma'sã*, del Amazonas y el Vaupés en Colombia, está atravesado por el cuerpo y se ve reflejado en la relación con los animales y las plantas, la construcción de la casa ancestral y la concepción numérica. Esta ponencia presenta el cuerpo como el primer territorio habitado por el ser, reflejado en las relaciones con el entorno y en las dinámicas y estructuras de la comunidad. Un aspecto central son las palabras de los mayores o *bj'kjrã ukũse*, mediante las cuales se comprende la naturaleza de la relación cuerpo-conocimiento-territorio presente en la comunidad.

Finalmente, esta segunda ponencia hace referencia a la lengua, la cual, señala la autora, al igual que las otras lenguas ancestrales, parte de un pacto con la naturaleza. En los *ye'pá ma'sã* la lengua presenta también la otredad: está en sintonía con la presencia del otro.

Y para cerrar el capítulo, se presenta un programa universitario de etnoeducación dirigido a la formación de maestros indígenas, afrodescendientes y campesinos en Colombia, cuyo currículo, sostienen los autores, contribuye a la construcción de una cultura de paz mediante el reconocimiento de recursos culturales y la formación en estos. El fundamento es el concepto de imaginación moral y sus cuatro disciplinas (acto creativo, red de relaciones, curiosidad paradójica y aceptación del riesgo), en los términos de J. P. Lederach, desde el cual se argumenta, a su vez, el concepto de recursos culturales. La ponencia establece diferencias entre educación para la paz y cultura de paz desde el marco de la ecodignidad.

El tercer capítulo, titulado "Comunicación y educación intercultural", está constituido por seis ponencias. Las primeras dos recogen experiencias orientadas al uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje y estudio de lenguas por parte de estudiantes indígenas; la tercera y la cuarta dan cuenta de experiencias de educación intercultural indígena; la quinta presenta el análisis de los efectos de una política lingüística sobre la concepción de las lenguas y su consecuente enseñanza, aprendizaje y uso social; y la sexta analiza el concepto de ecosofía.

La primera ponencia presenta el resultado de una práctica educativa interdisciplinaria de estudiantes de Licenciatura de 10 pueblos indígenas de México (nahuas, mixtecos, tlapanecos, zapotecos, tarahumaras, mixes, mayas, tzeltales y choles), hablantes de sus lenguas nativas. Mediante esta práctica se demuestra que es posible diversificar los recursos didácticos y enriquecer el intercambio cultural gracias a la creación de materiales multiplataforma que utilizan la técnica *storytelling* y se comparten en redes sociales. La autora muestra cómo la propuesta es una forma de superación de la reproducción cultural que impulsa una integración intercultural y garantiza, además de un mayor nivel de participación de los pueblos implicados, la innovación en las prácticas de los profesores en formación y de los docentes de sus comunidades, en favor de una educación intercultural.

También, en el marco de la inclusión a las ciudadanías digitales, la segunda ponencia de este capítulo describe el proceso de creación e implementación de un archivo de lenguas y culturas como una iniciativa de inclusión digital para indígenas. En la primera parte se esboza una contextualización sobre la realidad del acceso y uso de las TIC en la población indígena de Ecuador, donde la brecha tecnológica, advierten los autores, es solo una de las tantas brechas sociales producidas por distintos tipos de desigualdades. En la segunda parte se describe cómo ha sido el proceso de creación e implementación del Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador, sustentado en la ponencia como un modo directo de apropiación tecnológica, metodológica, humana y cultural hacia la revitalización y preservación de saberes y prácticas culturales y sociales, ancestrales y contemporáneas de pueblos indígenas.

La tercera ponencia se enmarca en una experiencia de formación en educación intercultural bilingüe dirigida a estudiantes universitarios campesinos que provienen de comunidades indígenas de Ecuador. El autor muestra cómo logra reformular la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su asignatura con el acercamiento vivencial de los estudiantes a los espacios naturales que comparten con sus mayores, gracias a la aplicación de un trabajo de campo orientado a la recolección de experiencias de los abuelos, con el fin de responder a preguntas como de qué manera se interrelacionan con la naturaleza y cuáles son sus códigos de supervivencia armónica, con miras a entender la cosmovivencia andina.

Esta ponencia comparte un ejercicio de recuperación de la tradición oral, su análisis, sistematización y publicación como estrategia educativa que permite al estudiante apuntalar su identidad comunitaria, a la vez que se propicia la formación de su concepción de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con sus convicciones e interpretación de la realidad.

La cuarta ponencia expone las reflexiones surgidas de un proyecto de sistematización y producción de materiales didácticos orientados al fortalecimiento de aspectos metodológicos y de enseñanza-aprendizaje de idiomas indígenas desde la escuela y para la escuela. El proyecto es ejecutado por profesores y estudiantes. La ponencia muestra el resultado de la sistematización de una experiencia formativa que permite visibilizar prácticas interculturales y mostrar cómo estas experiencias implican los ámbitos de la gestión institucional que se ven abocados a establecer"un diálogo de reciprocidad con los pueblos originarios". La ponencia, además, presenta los resultados de algunos procesos de resignificación en los profesores en formación que participan del estudio de caso y se muestran las transformaciones en su subjetividad, que se relacionan con la ampliación de ángulos de construcción de conocimiento.

En la quinta ponencia, el autor sostiene la tesis de que en Colombia no son posibles ni la comunicación ni la educación intercultural. Analiza las políticas lingüísticas desde la sociología de las ausencias de De Sousa (2009, 2010) y otros investigadores, para sustentar que estas promueven el detrimento, supresión, descrédito y descalificación de los valores locales, culturales, sociales y lingüísticos nacionales.

Finalmente, la sexta ponencia presenta avances de investigación sobre la ecosofía latinoamericana. La finalidad, advierte el autor, es posibilitar la comprensión del concepto desde una perspectiva crítica como una "sabiduría de vivir en el hogar", en clave de epistemología latinoamericana. La ponencia retoma elementos de la sabiduría y filosofía del pueblo aymara, de Bolivia, y de pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia. La ecosofía, es la posibilidad de reconocimiento de una alteridad omitida, y se presenta, además, como problema teórico y práctico que plantea preguntas sobre las formas contemporáneas de cultura y civilización.

CAPÍTULO I.

La cultura y sus definiciones en clave del *ethos* latinoamericano

La perspectiva intercultural supone una permanente reflexión sobre las distintas concepciones sobre cultura. Una reflexión que contribuya a preguntarse por el ***ethos*** latinoamericano, la identidad como un concepto dinámico que es "piel y camisa"[1].

[1] Néstor García Canclini, (2004), Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad, Barcelona, España, Gedisa Editorial, 223 pp.

Saberes y prácticas.
Experiencia de revitalización del patrimonio vivo del pueblo macabeo en Ecuador

Freddy Simbaña Pillajo[a]

[a] Antropólogo ecuatoriano, pertenece al pueblo Kitu Kara de la nacionalidad Kichwa del Ecuador. Miembro de la Fundación Taitas y Mamas Yachaks del Ecuador (FUTMYE) y del Consejo Nacional de Sabias/os de Medicinas Ancestrales y Espirituales del Ecuador (CONAMAE). Magíster en Antropología por FLACSO- Ecuador. Doctorante en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Docente e investigador la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Resumen

En Ecuador, hasta el año 2006 la noción de política patrimonial otorgaba importancia a la preservación y restauración de bienes materiales y tangibles. Los procesos institucionales vinculados a la salvaguardia del patrimonio vivo tuvieron, a su vez, procesos emergentes para la protección de bienes inmateriales o intangibles.

El artículo describe la experiencia de sistematización de saberes ancestrales y prácticas en la Amazonía ecuatoriana, abordadas desde el proceso histórico del pueblo macabeo y su caracterización del lugar de estudio, memorias y oralidades en el marco de sus procesos rituales y simbólicos. El estudio tuvo por objetivo el registro, la catalogación de saberes ancestrales y sus usos para determinar procesos de revitalización del patrimonio vivo e intangible.

El análisis, comprensión y descripción de saberes ancestrales tiene una profunda relación ser humano-tierra, ser humano-naturaleza y ser humano- cosmos (Caillois, El hombre y lo sagrado, 1984). Existe una profunda visión del mundo andino-amazónico con dimensiones del tiempo y de la vida que interpretan lo sagrado y la memoria colectiva.

Para el estudio e investigación de saberes ancestrales no existen metodologías claras y confiables que se acerquen a nuestro contexto ecuatoriano. Por tal razón, este estudio aporta a las ciencias humanas y sociales una metodología para la sistematización de saberes, con una corriente de pensamiento ancestral y holístico.

La metodología desarrollada en esta experiencia de investigación consta de tres momentos: la revisión bibliográfica para la elaboración del marco conceptual, análisis documental y procesual. Un segundo momento significó el trabajo con fondos documentales; actas de cabildo; mapas, planos y escalas de terrenos; archivos eclesiales; documentos institucionales, álbumes familiares y bibliografía disponible.

Un tercer momento implicó la programación de entrevistas personales a interlocutores calificados, grupos focales y familias macabeas con el fin de verificar y contrastar la información, así como el muestreo de la vegetación de árboles y arbustos primarios. El trabajo de campo fue realizado entre 2006-2007, en el Cantón Morona, Amazonía ecuatoriana.

Para el registro de saberes ancestrales se utilizó la metodología Sistematización de Saberes Ancestrales (SISA), que facilitó las clasificaciones de saberes y prácticas de manera integrada: la espiritualidad; territorios culturales; gastronomía, estrategias de vida y salud; tecnologías ancestrales; oralidad y comunicación.

Esta experiencia ha permitido la identificación y valorización de iniciativas de apropiación social del patrimonio vivo que parten de las propias percepciones, dinámicas y experiencias de un grupo humano específico actuando en un contexto determinado y con circunstancias particulares.

Los principales hallazgos fueron las reflexiones sobre el proceso de revitalización cultural enmarcado en la preocupación constante por la experiencia de políticas públicas de pueblos de raíces ancestrales sobre el trabajo de la memoria. Los registros de patrimonio vivo y la develación de las características del pueblo macabeo.

Palabras clave
Amazonía, Saberes, Pueblo macabeo, Sistematización, Memoria, Patrimonio, Rituales.

Abstract

The Ecuador until 2006 the notion of patrimonial policy grants importance to preservation of material and monumental goods. Institutional processes linked to the safeguarding of living heritage have emerging processes for the protection of intangible or intangible assets.

The article describes the experience of systematization of ancestral knowledge and practices in the Ecuadorian Amazon. It addresses the historical process of the village of Maccabee, the characterization of the place of study, practices, oralities along with ritual and symbolic processes.

The aim of the study is to record and catalog ancestral knowledge and its uses to determine the living and intangible heritage in the territory.

The analysis, understanding and description of ancestral knowledge has a deep relationship between human being-earth, human being-nature, and human being-cosmos. There is a deep vision of the Andean Amazon world with dimensions of time and life that help to interpret the sacredness of collective memory and oralities.

For the study and research of ancestral knowledge, there are no clear and reliable methodologies that approach our Latin American context. For this reason, this study contributes the human and social sciences with a methodological approach to the systematization of knowledge from an ancestral and holistic current of thought.

Knowledge is intergenerational historical acquisitions linked to nature, to spirituality, to the worldview. Of sacred dimension and management in its majority. The dimension of sacred knowledge handled by profound experts and information accessible to all must be differentiated (Simbaña & Bolaños, 2009).

The methodology developed in this research consists of three moments: the bibliographic review for the elaboration of the conceptual framework; documentary and procedural analysis. A second moment what means the work with documentary funds; council minutes; maps, plans and scales of land; ecclesial archives; institutional documents, family albums and bibliography available.

A third time, the programming of personal interviews with qualified interlocutors, focal groups and Maccabean families in order to verify and contrast the information. As well as sampling the vegetation of primary trees and shrubs. In temporary matters, the field work is carried out between 2006-2007, in the Morona canton, in the Ecuadorian Amazon.

For the registration of ancestral knowledge the methodology is used (SISA) Systematization of Ancestral Knowledge that helps classifications of knowledge and practices in an integrated way: spirituality; cultural territories; gastronomy, life-health strategies; ancestral technologies; orality and linguistics.

This experience allows the identification and valorization of initiatives of social appropriation of living heritage, which start from the base and from the perceptions, dynamics and experiences of a specific human group acting in a specific context and with particular circumstances.

The main findings are reflections on the process of cultural revitalization framed in the constant concern about the experience of public policies of indigenous peoples on the work of memory and archives. The records of living heritage and the unveiling of the characteristics of the Macabeo people.

Key words
Amazon, Knowledge, Macabeo People, Systematization, Memory, Heritage, Rituals

El patrimonio en tensión

Esta ponencia deriva del proyecto del componente de saberes ancestrales liderado por el autor y ejecutado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, núcleo de Morona Santiago, y por el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (2009), años 2007 y 2008.

Durante muchos años, los proyectos de patrimonio han tenido la intencionalidad de detener la historia e imaginar la vida social en museos o en exposiciones, colocarle una palanca al proceso de vida. Todo esto produjo una caducidad de conceptos y categorías vinculados a los usos, conocimientos y saberes de las personas.

Las políticas de la memoria, junto al patrimonio cultural inmaterial, han sido orientadas desde las grandes campañas publicitarias y muchas de las acciones han sido dirigidas a la consolidación de una cultura de la nostalgia y provocadas por las instancias estatales y los organismos internacionales.

Lo segundo está relacionado con la conversión del uso de la memoria de las manifestaciones culturales en mercancía o espectáculo, fuera de cualquier proceso de participación social de los hombres y mujeres portadores de saberes comunitarios.

Me parece que hoy existe una relación mucho más directa entre lo sagrado, la memoria y la gestión de las culturas. Recordemos que las acciones culturales son concebidas como acciones públicas orientadas a racionalizar los usos culturales de la gente, a ordenarlos y potenciarlos desde concepciones integrales y paritarias entre la cultura y el ser humano-naturaleza. Según el pensamiento "runa" (Taxo, 1999), esta concepción abarca niveles de la solidaridad económica y de la reciprocidad desde el mundo andino y amazónico.

Para ello, el término memoria expresa una amplitud de significados y problemas, según Morrell y Charlois (2018), desde identidades personales y colectivas, herencias y saberes culturales, vacíos u olvidos de la historia, derechos, traumas colectivos, la violencia social y su representación.

En este particular caso, lo sagrado corresponde a un conjunto de comportamientos individuales y colectivos que se remontan a los tiempos más inmemorables de la humanidad. Para (Wunenburger, 2006), su descripción está en tres niveles: "el de la experiencia psíquica, el de las estructuras simbólicas comunes a todas las formas de representación sagrada y, el último, el de las funciones culturales de lo sagrado en la sociedad" (págs. 19-31-57).

Todas estas nociones, junto con conocimientos de acción patrimonial, se desarrollan sobre la esfera pública, pero también con un tipo de prácticas vinculadas al trabajo con lo sagrado, acciones que tienen que ver con los comportamientos de las personas, con sus sentidos del gusto y sus religiosidades, que de un modo u otro se inscriben en sus cuerpos.

La fase inicial del proceso investigativo comenzó con la ejecución de rituales con ofrendas, pagos, permisiones en los sitios sagrados. Esto constituyó una forma de ambientación y la posibilidad de permisividad en el campo de saberes y prácticas en sitios sagrados para desarrollar la adquisición de artefactos y técnicas de uso en el oficio de escudriñar las memorias colectivas, y acercamientos diversos a los saberes ancestrales.

El pueblo macabeo y su vigencia

Posterior a la fundación de San Francisco de Quito en 1540, un grupo de españoles localizados en la ciudad de Cuenca dirigieron una exploración hacia la región amazónica en la Gobernación de Quijos. En el siglo XVII, la ciudad de Macas estaba compuesta por españoles, indios y macabeos mestizos. En 1861, en el periodo de la república, el territorio de Macas se deslindó de la provincia de Chimborazo para convertirse en nueva provincia.

En 1953, tras una nueva división territorial, Macas entró a ser parte de la provincia de Morona Santiago, regazo de Sevilla de Oro, ciudad española fundada por José Villanueva en 1575, considerada como jurisdicción de la Gobernación de Yaguarzongo y disputada con el gobierno de Quijos desde 1540.

Los pobladores de Macas sufrieron agresiones y luchas constantes con la nacionalidad indígena shuar producto del maltrato de grupos españoles, colonizadores y buscadores de oro desde 1599. Finalmente, los macabeos lograron movilizarse detrás del río Upano y se establecieron en la actual ciudad de Macas.

Hoy, el Cantón Morona posee una superficie de 4.606,9 km2, ocho parroquias rurales y una urbana, que precisamente es la cabecera cantonal, la ciudad de Macas, y se pueden encontrar tres grupos humanos: los macabeos, la nacionalidad shuar y mestizos migrantes.

La ciudad de Macas cuenta con 18.984 habitantes: el 50,6 % es de sexo masculino y el 49,4 % de sexo femenino (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, ENEC, 2010). Se ha convertido en la sexagésima ciudad con más población y en la quinta de la Amazonía ecuatoriana. Su clima cálido-húmedo mantiene temperaturas elevadas todo el año (tiene poca altitud), pero su proximidad a la cordillera andina lo suaviza, con un promedio de 20 °C.

Los macabeos usan comúnmente el castellano arcaico y el idioma shuar, tanto que, al oírlos hablar, muchos viajeros los confundían con poblaciones indígenas. En su habla hay muchos modismos de las antiguas lenguas quitenses traídas por las migracio-

nes indígenas de la sierra ecuatoriana. Muchos términos de estas lenguas llegaron a Macas: ave de agua (kichwa: yacuquinde) o andachi (shuar: moscardón); mono de la noche (kichwa: tutamono) o kugi (shuar); tortuga (kichwa: charapa); cascada (kichwa: paccha), instrumento de viento (kichwa: wayra pucuna), flauta (kichwa: pingullo) o Pinkiui (shuar), y la minga o trabajo comunitario (kichwa: randinpa).

Los macabeos son recordados como un pueblo valiente que tuvo que luchar contra el olvido estatal ecuatoriano, con confrontaciones contra la nacionalidad indígena shuar, y diseñar formas de subsistencia frente a las enfermedades tropicales amazónicas.

Enfoque y propuesta metodológica

Destacamos que hay investigaciones anteriores, como las colecciones de "Macas en el Umbral de los Recuerdos" publicadas en 5 series por Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago (1999), (2000), (2001), (2002), (2003), Cruz (2006) y Costales (1998), sobre expresiones culturales, historia, recuerdos fotográficos, memoria oral y hechos locales, pero no datos de registro sobre saberes ancestrales como categorías. Aquellas investigaciones tienen informaciones y análisis de actividades pasadas, hechos sociales, culturales y políticos de los macabeos y de Macas en el contexto geopolítico, pero el enfoque metodológico fue insuficiente para el lineamiento de una política de revitalización cultural del patrimonio vivo.

Los saberes ancestrales de los macabeos recogen la energía de un pueblo rebelde, señorial, empalmado a su suelo, ríos, montañas e historia. En esa energía pervive un patrimonio vivo, una riqueza inmaterial, según Merino (2008).

Para Nicolás Carvallo (2015), el conocimiento y comprensión de estos saberes surgen desde la vivencia de esa cosmovisión, en la que la intuición y el sentir se entrelazan con el pensamiento para generar el conocimiento del mundo.

Los saberes abarcan diferentes campos: agricultura, medicina, entre otros, que nacen de la sabiduría del entorno comunitario. Como manifiestan Simbaña y Bolaños (2008) los saberes ancestrales son adquisiciones históricas intergeneracionales vinculadas a la naturaleza, a la espiritualidad, a la cosmovisión, de dimensión y manejo sagrado en su mayoría. Se debe diferenciar la dimensión del saber sagrado manejada por profundos conocedores y la información accesible a todos.

Los saberes ancestrales considerados como patrimonio vivo registrados en la población de adultos mayores tienen vínculos con la cosmovivencia, costumbres, relaciones interculturales, desarrollo tecnológico propio, creencias, rescate arqueológico, formas de comunicación, riqueza lingüística, mitos y tradiciones, oralidad, música, celebraciones, alimentación, agricultura, curanderismo, salud ancestral, organización social, crianza y educación de niños, culinaria y etc.

El producto del estudio de investigación sobre los "saberes ancestrales del pueblo macabeo" (2008) constituyó una base sólida para la identificación del patrimonio vivo del pueblo de Macas. Aquel tuvo el apoyo orgánico de colectivos culturales, grupos de adultos mayores (entre 80 y 90 años), junto con varios actores del territorio (hombres y mujeres) que fueron parte fundamental en las diversas etapas del proceso antropológico realizado.

La información de la que disponen el municipio del Cantón Morona y la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Cantón Morona, fue analizada y consensuada con la población y puesta en parámetros de saberes ancestrales y culturales, para determinar lógicamente las condiciones actuales, vigencia y conservación.

Con la metodología SISA se han registrado, caracterizado y procesado varios insumos culturales con sus respectivos anexos de respaldo. Para el análisis de la información compilada relativa al registro se han diseñado fichas para los informantes y grupos focales con el objeto de realizar una revisión cruzada de los datos existentes para su convalidación con base en los objetivos del proceso investigativo.

Para el estudio e investigación de saberes ancestrales no existen metodologías claras y confiables que se acerquen a nuestro contexto latinoamericano. Por tal razón, el aporte ofrecido a las ciencias humanas y sociales ecuatorianas se ve reflejado en la propuesta metodológica de sistematización de saberes desde una corriente de pensamiento originario andino-amazónico.

La herramienta utilizada, como ya se dijo, fue SISA, por cuanto su metodología facilita la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación, de manera continua y participativa, de procesos y resultados de un proyecto de autoafirmación cultural con sus respectivos saberes ancestrales, conocimientos y espiritualidad de las culturas y pueblos.

A cada eje le correspondió una de las cuatro pachas, que permitieron comprender las cosmovisiones; así mismo, la concordancia de los temas para ser desarrollados o revelados, y los registros y saberes sistematizados, todo de manera integrada en ejes sagrados, que en idioma kichwa refieren a muyu (semilla o germen); esto es, integración o unidad de cada registro metodológico.

El patrimonio es un activo de la memoria y su sentido real es otorgado por la comunidad a la que pertenece. Por esta razón, el círculo se encuentra situado en el centro de la metodología; es el corazón activo, donde se ubica el patrimonio vivo e intangible, con la presencia del fuego renovador o generador de vida.

El gran propósito de la reunión de los ejes fue el proceso de reconstitución del pueblo macabeo, que ayudó a la organización, sistematización, unificación de saberes y prácticas sagradas ancestrales basadas en principios de los ámbitos espiritual, social, político y económico.

Figura 1. Imagen Metodología SISA.

Fuente: Elaboración propia del autor (2006).

El proyecto de revitalización del patrimonio vivo de la ciudad de Macas, en el Cantón Morona, establece un mecanismo de diálogo para apoyar los procesos de participación ciudadana, autodesarrollo de pueblos y reconstrucción histórica de comunidades y organizaciones.

En el círculo de espiritualidad están los saberes y la mitología. La espiritualidad macabea fue considerada de raíces ancestrales. El hombre y mujer macabeos, por excelencia, son espirituales de corazón y alma; con sus plegarias, rezos y cánticos se dirigen a las deidades religiosas-naturales para agradecerles por todo cuanto han recibido. Piden por la buena producción agrícola, por la paz, armonía, equilibrio, bienestar y convivencia pacífica de la humanidad del planeta Tierra.

Los hombres y mujeres retenedores de saberes desarrollan solemnes ritos de acuerdo con las festividades y estaciones agrarias para mantener el equilibrio con las leyes de la naturaleza y los principales elementos naturales: sol, aire, agua y tierra, que dan vida plena a todos los seres vivos.

En el círculo de territorialidad están los territorios culturales, la dimensión terrenal del ser humano: espacio geográfico con el que los pueblos mantienen nexos históricos, culturales, económicos propios y establecidos, según su cosmovisión. Es el lugar en el que se recrean las culturas, festividades, divinidades, etc.

Los lugares ancestrales fueron definidos con la misma participación de la comunidad por los eventos importantes que han marcado hitos trascendentales para su pueblo: Yambas, Tigre Loma, Vainilla, La Barranca, Cañiyacu, Yutuyana, Pinduyacu, Jurumbaino, La Cruz, La Plaza, Jodempo, Remolino, Azulmuyo, entre otros.

Con el tiempo, estos lugares han ido cambiando y se han convertido en barrios populares de la ciudad de Macas. Muchos tienen construcciones de casas y hasta de edificios, con vías de acceso y servicios básicos; incluso en las cercanías del río Upano hay pastizales y conjuntos habitacionales. Sin embargo, existen lugares ancestrales que mantienen sus nombres y parte de su originalidad.

Muy pocas casas aún mantienen su estructura antigua macabea. En las localidades que han mantenido su nombre, en su mayoría son fincas agrícolas que pertenecen a nativos que todavía realizan actividades de agricultura y ganadería para el sustento de sus familias.

En el círculo de estrategia de vida están la gastronomía, la medicina y la tecnología ancestral. La nutrición y la alimentación ancestrales están íntimamente relacionadas con la espiritualidad y con la medicina ancestral.

La gastronomía se reduce a lo que produce la tierra: yuca, plátano, maíz, papa china, camote…, más la carne, que procede de la caza y la pesca. El plato preferido es el ayampaco, alimento preparado con pescado y envuelto con hojas de bijao, y asado. Este alimento se encuentra entre las nacionalidades y pueblos indígenas ecuatorianos. Otro alimento imprescindible es el masato, bocadillo preparado con pasta de yuca molida como aprovisionamiento para los largos viajes. Los preparados con cuy, gallina o cerdo son propios de las grandes celebraciones. Entre las bebidas se destacan la chicha de yuca, palma, caña fermentada y la bebida de la planta de guayusa.

La medicina macabea comprende diversas prácticas, enfoques, conocimientos y creencias enmarcados en sistemas sanitarios que incluyen plantas, animales, minerales, terapias basadas en ceremonias, rituales espirituales, técnicas manuales aplicadas en forma singular o en combinación para el mantenimiento del bien-estar. Además, produce tratamientos, diagnostica y previene enfermedades espirituales y corporales, y sus conocimientos son transmitidos a través de generaciones.

María Pascualina Rivadeneira, curandera y partera comunitaria, relata:

> ... Si está lloviendo y los niños se espantan del estruendo del rayo, o cuando está relampagueando mucho, se espantan. Yo hago esto:

> cuando hay una buena lluvia con un poquito de sol, yo les doy tres vueltas a la casa por el filo, más o menos por donde es la gotera del filo de la casa, y luego les doy un poquito de agüita de la piedra del rayo y se sanan... (Rivadeneira, 2006).

En las tecnologías ancestrales de los macabeos se evidenciaron sus habilidades y sensibilidades innatas para la creación de estrategias e insumos de sobrevivencia con una variedad de elementos que la madre selva ofrece:

> ... El macabeo de árboles corpulentos labraba canoas de remo, bateas, platos, cucharas, molinillos, azafates y enormes cuencos para juntar el guarapo y aguardiente de caña molida. Confeccionaba panela, raspadura, melcocha y alfeñique, para suplir la carencia de azúcar... (Noguera, 2007).

En el círculo de oralidad de los macabeos están el lenguaje, la vestimenta, la música y la danza, como parte de las artes. Así, las mismas son interpretadas y desarrolladas en festividades religiosas, familiares, según las estaciones del año y ciclo agrícola, para invocar y armonizar el equilibrio ser humano-naturaleza.

Según la información obtenida, hasta los años ochenta los hombres utilizaban pantalones tipo pijama con bastas anchas debajo de media canilla. Los pantalones eran negros, azul oscuro o cafés, y sujetados con una correa o faja. Llevaban sombrero negro de paño y una camisa de mangas largas sin cuello de color blanco. Cuando iban a trabajar se arremangaban el pantalón hasta la rodilla, y llevaban machete y cabestro para los quehaceres agrícolas; mientras que para la cacería portaban en el cuello una escopeta y las municiones en un bolso de cuero o de vejiga de bovino.

Como es natural, en la economía de los macabeos, la geografía juega un papel importante para el desarrollo local. Su ubicación tiene un clima privilegiado para la agricultura y la ganadería. Cultivan yuca, camote, malanga, fréjol, papa china, maíz, plátano y banano. Se trata de un territorio muy próspero que ha desarrollado su economía y que gracias a las inversiones externas es un punto estratégico de comercialización y negocios.

La cultura macabea tomó algunos elementos de la nacionalidad indígena shuar para la realización de sus cultivos (kichwa: chakra), elementos muy similares a los de la región andina. La chacra estaba ubicada cerca de las viviendas y de ella obtenían lo indispensable para satisfacer sus necesidades alimenticias. Los macabeos tenían que traer la sal de la sierra o de los territorios shuar mediante intercambio o pagos.

Randinpa (kichwa: trabajo comunitario) es una palabra muy conocida entre los macabeos, puesto que para ellos ha significado unión. La costumbre se remonta a cientos de años y es conocida más como una minga o trabajo comunitario y solidario convocado por algún miembro del pueblo macabeo (cultivo en chacras, maizales, pastizales, e, incluso, cambio de vivienda). Este trabajo comunitario duraba un día o varios, dependiendo de la extensión o dureza.

Adicionalmente, nombraban a señoritas como madrinas de los "randinperos" (trabajadores comunitarios). Estas eran conocidas como "upichidoras" (kichwa: brindan algo) y ofrecían bebidas de maíz (kichwa: asua, chicha), con abundante yuca, carne de res, ají, o la bebida de guayusa. Cabe recalcar que durante el día había muchas risas, cánticos, cuentos, chismes, piropos y coplas para las "upichidoras", con la ilusión de un futuro noviazgo y matrimonio (para el sostenimiento de la vida del pueblo).

Registros de patrimonio tangible e intangible

Entre los resultados de la metodología aplicada en el círculo de espiritualidad se registraron ocho testimonios con experiencias de vida, historias, leyendas contadas por retenedores de saberes.

En el círculo de territorialidad se registraron acontecimientos y oralidades relacionados con el espacio patrimonial y ancestral. Se catalogaron 11 registros de territorio ancestral y uno de territorio cósmico.

En el círculo de estrategia de vida y tecnologías ancestrales se registraron 11 recetas culinarias, 14 tipos de medicina ancestral, 11 tipos de tecnologías ancestrales, una experiencia de organización social, dos experiencias de estrategias de intercambio, seis experiencias de sobrevivencia y un testimonio de justicia ancestral.

En el círculo de oralidad, sobre expresiones lingüísticas, actividades socioculturales y formas de comunicación, se registraron: dos instrumentos musicales, dos formas de comunicación, tres vestimentas, una poesía y 19 relatos de leyendas; se hizo un reconocimiento y descripción de las características de las palabras y expresiones macabeas.

Conclusiones

Después de la verificación de los hallazgos del proceso investigativo por parte de las entidades responsables del registro, inventario y catalogación (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador y los gobiernos provincial y municipal), se han determinado lineamientos de políticas públicas para el patrimonio vivo del pueblo macabeo desde 2008 hasta la actualidad.

La información publicada aportó detalles descriptivos para la alimentación de las fichas del inventario del sistema de patrimonio cultural inmaterial ecuatoriano y logró

alinearse a parámetros de la metodología SISA, una herramienta innovadora para la identificación de patrimonio vivo e inmaterial en todos sus ámbitos.

Los saberes macabeos fueron consolidados según los grados de importancia, calidad y puesta en valor como patrimonio vivo. Así fueron trasmitidos, con el fin de facilitar la planificación y ejecución de proyectos de desarrollo sociocultural para permanencia y vigencia de este pueblo en la Amazonía ecuatoriana.

Referencias

Caillois, R. (1984). El hombre y lo sagrado. México: Fondo de Cultura Económica.

Carvallo, N. (13 de septiembre de 2015). El Telégrafo. Obtenido de https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/buen/1/saberes-ancestrales-lo-que-se-sabe-y-se-siente-desde-siempre

Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago. (1999). Macas en el umbral de los recuerdos - Historias, relatos, testimonios, fotografías... Morona Santiago: Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago. (2003). Macas en el umbral de los recuerdos - Historias, relatos, testimonios, fotografías... Morona Santiago: Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago. (2000). Macas en el umbral de los recuerdos - Historias, relatos, testimonios, fotografías... Morona Santiago: Casa de la Cultura Benjamín Carrión. (1Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Costales, A., & P., D. (1998). Historia de Macas en el departamento del Sur y la República. Quito: CCE.

Cruz, O. (2006). Galerías de fotos de Macas 1950. Cruz, O. (2006). Galerías de fotos de Macas 1950. I. Municipio de Cantón Morona.: Municipio de Cantón Morona.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, ENEC. (2010). Censo Agropecuario. Quito: INEC.

Merino, J. (15 de mayo de 2008). Saberes Macabeos. (F. Simbaña, Entrevistador)

Morrell, A., & A., C. (2018). Concepto de memoria (cultural, social, colectiva, histórica, etcétera). Comunicación y Sociedad, 7-14.

Noguera, C. (2 de julio de 2007). Alimentación y producción macabea. (E. r. Pillajo, Entrevistador)

Patrimonio, M. C. (2009). Agenda del Consejo Sectorial de Política de Patrimonio. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio.

Rivadeneira, M. P. (2 de junio de 2006). Salud ancestral. (F. S. Pillajo, Entrevistador)

Santiago, Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona. (2001). Macas en el umbral de los recuerdos - Historias, relatos, testimonios, fotografías... Morona Santiago: Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Santiago, Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona. (2002). Macas en el umbral de los recuerdos - Historias, relatos, testimonios, fotografías... Morona Santiago: Casa de la Cultura Benjamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Simbaña, F., & Bolaños, J. (2008). Saberes Ancestrales Macabeos. Morona Santiago: Casa de la Cultura Bejamín Carrión núcleo de Morona Santiago.

Simbaña, F., & Bolaños, J. (2009). Saberes culturales y memoria colectiva. Parroquia La Magdalena. Quito: Municipio de Quito.

Taxo, A. (1999). "La concepción runa de la economía". En V. Serrano, Economía de solidaridad y comovisión indígena (págs. 155-166). Quito: Abya-Yala.

Wunenburger, J.-J. (2006). Lo sagrado. Buenos Aires: Biblos.

El sistema de oposiciones en la interculturalidad en los pueblos andino-amazónicos del Perú[1]

Uriel Palomino Trujillo[a]

[1] Investigación o tesis en proceso. Los análisis sobre los conceptos naturaleza y cultura que han recorrido la antropología estos últimos 200 años los hacen aparecer como intersubjetivos. Por otro lado, la nueva tendencia sobre la imposibilidad de encontrar oposiciones entre cultura y naturaleza (crítica al estructuralismo clásico), sino solamente "relaciones", daría paso a desconocer en las poblaciones originarias el ejercicio de abstracción de los opuestos, reflexión más elemental en la cual se entrelaza el ejercicio de pensar en el yo con relación al otro. Este estudio trata de encontrar estas oposiciones para darle el verdadero sentido a la interculturalidad.

[a] Docente asociado de la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Perú.

Resumen

La equivocada creencia de que la interculturalidad como práctica en los pueblos andino-amazónicos tiene sus inicios en acuerdos comerciales a través de redes de intercambio a grandes distancias (así, la interculturalidad queda relacionada con un diálogo horizontal y de respeto) no es precisamente exacta. Planteamos que esta nace de un sistema de oposiciones binarias, y en especial entre las terminologías naturaleza/cultura, dicotomía tan básica muchas veces inconmensurable desde el paradigma occidental; incluso para el mismo Lévi-Strauss,[2] que las reconoce como estados de naturaleza y estados de cultura en niveles circunscriptos y bien delimitados de oposición, como si se tratara de dos discursos desiguales. Estas oposiciones motivaron críticas, incluso fueron calificadas como seudoposiciones y entendidas como una "característica universal en la mente humana" (Reynoso, 1986, p. 5).

Por otro lado, rechazamos que en esta parte de Sudamérica no exista terminología para designar a la naturaleza y a la cultura, y que por tanto no exista la oposición entre estos dos términos,[3] sino simplemente intercambios sociales, un *continuum* entre los hombres, las plantas y los animales, y, por consiguiente, la no existencia de estas categorías opuestas.

El recojo del material etnográfico para esta investigación fue sometido al método estructural, pues otorgamos valor a las categorías subyacentes e inconscientes del pensamiento, con base en el análisis mitológico de los pueblos andino- amazónicos. Así llegamos a dos conclusiones: a) la oposición naturaleza y cultura en los pueblos andino-amazónicos es la base del intercambio intercultural y b) del conflicto surge el equilibrio entre los hombres y los animales.

Estas oposiciones que investigamos se pueden observar en las ideas teriomórficas y proceden, sin duda, de la interacción física del hombre con su entorno, y borran las fronteras de cultura y naturaleza[4] al romper el dualismo aristotélico esencia/materia. Pero no son un concepto extraño: de hecho es propio de las ontologías americanas o formas diferentes de observar la realidad (otras ontologías). La idea gnoseológica de las transformaciones corpóreas y la diversidad de la esencia de las cosas racionales por analogismo con los objetos de la naturaleza se dan también en la actualidad en varias otras culturas.

Palabras clave
Interculturalidad, Oposiciones binarias, Naturaleza/cultura, Andino-amazónico, Interacción, Continuidad/discontinuidad.

2 Las estructuras elementales de parentesco.

3 "Desde este punto de vista, y si uno se atiene sólo a los índices semánticos, es necesario constatar que los equivalentes terminológicos del par naturaleza y cultura son prácticamente imposibles de encontrar fuera de las lenguas europeas..." (Descola, 2005 p. 87).

4 No solamente existen las transformaciones de hombres a animales y viceversa; también las hay de hombres a diferentes objetos de la naturaleza, sobre todo en los Andes, en el plano mitológico-religioso (la conversión de los héroes míticos Ayar Uchu y Ayar Aucca en piedra y las transformaciones inversas de piedras en soldados o *pururauccas*).

Abstract

The wrong belief that interculturality, as he practices in the Andean-Amazonian villages, It has its beginnings in trade agreements through long distance exchange networks, relating it as a horizontal and respectful dialogue, it is not exactly accurate, rather we propose that it is born from a system of binary oppositions and especially between terminologie, nature/culture at circumscribed and well-defined levels of opposition, as if they were two unequal speeches and that motivated him so many criticisms even to qualify them as pseudo-oppositions when he refers to them as a "universal characteristic in the human mind" (Reynoso, 1986, p. 5) and on the other hand we also reject at least, that in this part of South America there is no semantic terminology to designate nature and culture, and therefore there is no opposition between these two terms but simply social exchanges, a continuum between men, plants and animals and therefore the non-existence of these opposite categories.

The collection of ethnographic material for this research was subjected to the structural method, as we give value to the underlying and unconscious categories of thought, based on the mythological analysis of the Andean-Amazonian peoples. Coming to the conclusions that the nature and culture appositions in the Andean Amazonian peoples, are the basis of intercultural exchange and that the balance arises between men and animals.

These oppositions that we investigate, can be observed in the thermomorphic ideas that comes without doubt from the physical interaction of man with his environment, erases the boundaries of culture and nature by breaking the Aristotelian dualism of essence/matter. But it is also not a strange concept, typical of American ontologies or different ways of observing reality (other ontologies), the gnoseological idea of corporeal transformations and the diversity of the essence of rational things by analogy with the objects of nature, also occurs today in several other cultures.

Key words
Interculturality, Binary oppositions, Nature/culture, Andean-Amazonian, Interaction, Continuity/discontinuity.

Introducción

Si queremos tomar al mito "en sí", es decir, como "estructuras generales que, por ser comunes, permiten plegar al código y descifrar mensajes particulares" (Lévi-Strauss, 2002, p. 33), tenemos que conocer su estructura, además de algunos investigadores y sus métodos, pues ello implica hacer estructuralismo a través de un modelo lógico y alcanzar así el derecho a la defensa de la tesis para la demostración de la prueba.

El estructuralismo levistrausiano tiene aún el gran valor de tratar de extraer las categorías subyacentes e inconscientes del pensamiento fundamentándose en el análisis mitológico. A ello queremos someter metodológicamente nuestra investigación, planteando entonces el valor de la estructura como representación universal y considerando a la cultura como un sistema puramente formal en el plano de los pensamientos religiosos. Dicho de otro modo: extraer las estructuras universales de los mitos que han sido creados por las culturas particulares para llegar al sentido kantiano de los "juicios sintéticos *a priori*"; es decir, para obtener conclusiones universales y necesarias a esa verdad objetiva y universal del predicado aristotélico.

Creemos encontrar en el estructuralismo un recurso metodológico apropiado para desarrollar científicamente la lectura mitográfica, infunde seguridad porque saca al investigador de la escena donde se organizan y distribuyen las partes del sistema, lo mantiene a distancia, y esto permite recrear sin cesar el juego de las transformaciones. Las críticas exacerbadas a la lectura mitográfica, que la califican de cruel frente a la racionalidad y a la historia están en muchas ocasiones mal enfocadas por quienes buscan verdades ideales, aunque para Saussure la estructura fuese completamente arbitraria, busca siempre categorías objetivas.

Otro punto importante, ineludible recalcarlo: para reconocer las estructuras elementales y ocultas de la comunicación (interculturalidad) y su relación con el conflicto en términos estructurales, es también necesario utilizar la oposición binaria entre naturaleza y cultura, buscando igualmente la repetición de patrones, así como de semejanzas. Entonces, no tratamos de ponernos en el plano de definir el recorrido evolucionista de la comunicación en los pueblos andino-amazónicos desde la llegada del hombre al Perú, sino en el plano de encontrar sus signos de trasformación, esos momentos en los cuales el conflicto como elemento natural nos sirvió de estímulo para desarrollar comunicación intercultural.

Por otro lado, rechazamos que en esta parte de Sudamérica no exista terminología para designar a la naturaleza y a la cultura, y que por tanto no exista la oposición entre estos dos términos, sino simplemente intercambios sociales, un *continuum* entre los hombres, las plantas y los animales, y, por consiguiente, la no existencia de estas categorías opuestas.

Los análisis sobre los conceptos naturaleza y cultura que han recorrido la antropología los últimos 200 años los hacen, pues, aparecer como intersubjetivos. Además, la imposibilidad de encontrar oposiciones entre la cultura y la naturaleza, sino solamente "relaciones", daría paso a desconocer en las poblaciones originarias el ejercicio de abstracción de los opuestos entre estas dos categorías, pues sobre estos descansan las reflexiones más elementales, se entrelaza el ejercicio de pensar en el yo con relación al otro. Más bien, se trata de encontrar estas oposiciones en el espacio donde los pueblos sudamericanos los reparten, ese espacio a través del cual se obliga a identificar a la cultura como un producto social inseparable de la naturaleza, pero a la vez con un sistema de oposiciones dentro de ella.

> Las acciones que el hombre del Tahuantinsuyo tuvo con la naturaleza no se basaron en esa falsa dicotomía naturaleza y cultura; sino más bien surge al parecer de un naturalismo singular de percibir la realidad concreta basada en la idea de que el hombre está disuelto en ella (Palomino, 2017 p. 22).

Entonces, mal hacemos en reconocer a la cultura como una construcción netamente humana, a lo menos en el plano indígena americano y, por qué no, en el plano occidental. Pero antes de que emergieran los conceptos antropológicos para estas dos categorías, ya Demócrito afirmaba la existencia de una cultura animal, e, incluso, contragolpeaba afirmando que los animales y las plantas le habían enseñado al hombre la manera de hacer cultura.

Se puede apreciar desde toda perspectiva que los instrumentos utilizados por el hombre, principalmente en la antigüedad arqueológica, se han basado en la mejora de los diseños no humanos. Así entonces, la conciencia del hombre ha interiorizado gran parte de la organización animal, lo que la biónica denomina las "soluciones biológicas", como un acto de concebir modelos naturales para solucionar problemas de supervivencia.

Es justo añadir también las definiciones de cultura que realiza la etología, las cuales han revigorizado de alguna manera los conceptos de Demócrito, constantemente reproducidas por las etnias amazónicas hasta en la actualidad, como explica Califano al afirmar que gran parte de la sabiduría de la vida social de los pueblos *mashco* (caza, cantos, curaciones, etc.) ha sido trasmitida por los animales de la selva

> El animal que iba [a] cumplir con esta función se lo llamaba etopáka (lit., "el que enseña") y el etopákeri "el que ha sido enseñado". Por ejemplo, si se trata del tigre apáne o del tapir wasébi, serán respectivamente apáne etopáka y wasébi etopáka. Ese animal era el

> que desempeñaba el principal papel, tanto en la elección como en la iniciación propiamente dicha (Califano, 1978 p. 110).

También se les atribuye racionalidad a las plantas y, más aún, a las montañas, entre otras cosas materiales (en el caso andino) que aparecen en la cosmovisión andino-amazónica como agentes sociales que interactúan con los hombres al mismo nivel y, otras veces, a un nivel superior. Estas relaciones no pueden disociarse en formas antagónicas, sino que están fusionadas en un todo. Y es en estas comunidades donde se ve con claridad, incluso rebasada, la postura de Latour (2003): los animales y los objetos, ya sean naturales o hechos por el hombre, no son solamente intermediarios, más bien representan una masa fluida y visible, ya no homogénea (solo hombres), sino heterogénea, de actores que intervienen en el ejercicio social y son muchas veces interconvertibles, es decir que poseen la facultad de pasar a tener la condición de humanos y viceversa.

En efecto, el término *enkdéxa*, cuya traducción más adecuada es "empalmar", implica una compenetración mutua. Al existir un dualismo tanto en los animales como en los humanos *(xarangbütn)* compuesto por el alma *(wanokíren)* y el cuerpo *(wäso)*, el alma de los primeros se desprende del revestimiento corporal para introducirse en el iniciado. A su vez, el alma del hombre penetra en el cuerpo del animal. Despavorido por esta prueba, a menudo gritaba: "¡Ahí me van a arrancar!". Una vez "empalmado" ya puede tomar esposas animales en el interior de la selva (Califano, 1978, p. 110).

Esta idea teriomórfica que procede sin duda de la interacción física del hombre con su entorno borra las fronteras de cultura y naturaleza al romper el dualismo aristotélico de esencia/materia. Pero no son un concepto extraño: de hecho es propio de las ontologías americanas o formas diferentes de observar la realidad (otras ontologías). La idea gnoseológica de las transformaciones corpóreas y la diversidad de la esencia de las cosas racionales por analogismo con los objetos de la naturaleza se dan también en la actualidad en varias otras culturas, como la hindú, donde un tribunal de justicia de la localidad de Uttarakhand otorgó personalidad jurídica a todos los animales, reconociéndoles así los mismos derechos que a los hombres.

Con este fallo de 57 páginas, los jueces Rajiv Sharma y Lok Pal Singh muestran el estado de latencia de las relaciones primitivas o no modernas, como refiere Latour (2003), en la "inseparabilidad de los cuasi objetos y cuasi sujetos". Así le devuelven los derechos a la naturaleza, la cual había sido despojada por el hombre, para formar un tercer reino donde "la naturaleza y la sociedad son una y la misma producción de sucesivos estados de sociedades-naturalezas, de colectivos".

Cicerón formuló la "cultura *animi*" o cultura del alma, primera definición de cultura, de la cual, con el tiempo, nos fuimos alejando y transformando en una pura objetividad material. Nos olvidamos de la procedencia de las ideas con las que Cicerón, un reconocido platónico, la enunció en las *Disputaciones tusculanas*, pues él consideraba precisamente que en el alma radicaban la poesía, la elocuencia y la filosofía como un saber inmanente y de ascendencia divina e inmortal. En el autor de la expresión "la filosofía es el cultivo del alma" no podría caber ese ejercicio de cultivar el alma con la filosofía, sino al revés: el alma alimenta y revigoriza a la filosofía, y cuando la energía de nuestra alma como unidad substancial de la razón decae, es necesario curarla con la misma filosofía que generó.

Es así que la génesis y permanencia de la cultura para Cicerón se encontraría en la armonía de la morada supraceleste, donde residen las almas: "… a pesar de que el alma es incapaz de ver su forma propia, sí puede percibir las obras y los efectos maravillosos que ella realiza" (Cicerón, 2005, p. 17). Esta alma inmortal y divinizada fue sustituida durante la época cristiana por la gracia de Dios: en contraposición con la razón natural o naturaleza del ser, es la gracia la que le otorga al hombre la capacidad de realizar cosas; o sea, de crear cultura: "… es necesario que su capacidad de entender aumente por la gracia divina. Este aumento de la capacidad intelectiva la llamamos iluminación del entendimiento, como a la inteligible se la llama luminosidad o luz" (Santo Tomás, 2001, p. 171). Entonces, la gracia divina del cristianismo y el mundo de las almas en la Edad Antigua son las ideas substancializadas de cultura.

En todos los acontecimientos que se producen en la tierra está detrás el cielo como causa final misma y habitáculo natural de los dioses. En esta relación se han dividido siempre nuestros sentimientos y hemos creado los opuestos para nuestro ejercicio de racionalización. Este fue el sentido histórico de nuestras oposiciones, que provienen de arriba ("la causa"), y la naturaleza material, que se encuentra abajo ("el efecto").

Comprendemos ahora que el concepto antropológico de cultura ha sido una invención relativamente nueva, en el deseo de un control económico capitalista de los recursos naturales. La cultura ha sido utilizada como un instrumento de producción para transformar a la naturaleza y convertirla en un producto. En la constitución de este imperialismo antropocéntrico, la naturaleza se vuelve su antagónica y viene sufriendo una nueva territorialización de los espacios, esta vez axiomáticamente y protagonizada por el ser humano.

En las sociedades peruanas amazónicas actuales, tiene el chamán el poder de proyección desde el mundo de abajo hacia el de arriba. Es el conector y logra objetivar a lo insensible a través de sus viajes hacia el cielo (diría Deleuze que esto es una muestra de un conocimiento paranoico). En esto se muestran las relaciones de oposición semántica, como lo veremos más adelante, en su aspecto de complementariedad en cuanto a la afirmación de que el cielo va a suponer la negación de la tierra y, en sentido contrario, una oposición totalmente diferente a la oposición antonimia naturaleza/cultura, frío/caliente, crudo/cocido, desarrollada por Lévi Strauss.

Una de las cosas que pretende el chamán, en el ejercicio diario de su profesión, es, sin duda alguna, formular las posibilidades que le sean posibles respecto a la

dualidad bosque-cielo; es decir, abajo/arriba, entendiéndose como mundo de los hombres frente al de los dioses (Junquera, 1989, p. 208).

Conclusiones

Hasta aquí hemos expuesto nuestro modelo de oposición, tratando de liberarnos de las oposiciones binarias que surgen de los términos naturaleza y cultura. La reactivación de los conocimientos locales en el caso andino-amazónico, así como lo histórico-mitológico en el mundo occidental, nos ha hecho reconocer y evaluar los parámetros cognitivos idealizados de las categorías cielo/tierra como una expresión universal que se caracteriza por no ser fragmentaria del hombre con la naturaleza, y donde también los objetos (animales y cosas) son actores sociales interactuantes en el sistema social. Esto nos puede abrir a muchos más elementos originados en el carácter extrínseco de la experiencia, de cuyos efectos nacen codificaciones intrínsecas universales que se encontraban prisioneras bajo el despótico ordenamiento de oposiciones binarias del positivismo científico.

Referencias

Califano, M. (1978). El complejo de la bruja entre los Mashco de la Amazonia suddoccidental (Perú). *Anthropos*, (3/4), 401-433.

Cicerón, M. (2005). *Disputaciones tusculanas*. Editorial Gredos.

Deleuze, G., Guattari, P. & Pérez, J. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.

Descola, P. & Pons, H. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu.

Junquera, C. (1989). Ecología y guerra: hipótesis y sugerencias sobre estos conceptos en la Amazonia. *Revista Española de Antropología Americana*, *22*, 163-180.

Iglesias, N. (2018). Cuando los animales obtuvieron los mismos derechos que los humanos. *Tapas*. https://tapasmagazine.es/

Latour, B. (2003). The promises of constructivism Bruno Latour. En *Chasing technoscience: matrix for materiality*. Indiana University Press.

Lévi-Strauss, C. & Aramburo, F. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*. Planeta Agostini.

Lévi-Strauss, C. (2002). *Lo crudo y lo cocido*. Fondo de Cultura Económica.

Palomino, U. (2017). *El cultivo sistémico del maíz, frente al cambio climático* [Tesis, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco].

Reynoso, C. & Domínguez, M. E. (2017). Lectura crítica de la antropología perspectivista.

Roig, A. (2003). La condición humana: desde Demócrito hasta el Popol Vuh. *Literatura y Lingüística*, (14), 0.

Santo Tomás. (2001). *Suma teológica* [Edición dirigida por los regentes de estudios de las provincias dominicanas en España]. *BAC*, *5*, 725-731.

Oralidad, lectura y escritura: la interacción y la intención comunicativas en el contexto de la multiculturalidad[1]

Juan Fernando García-Castro, Ph.D.[a]
Juan Eliseo Montoya Marín, Ph.D.[b]

[1] Investigación o trabajo de grado en proceso. El contexto de esta comunicación es el desarrollo del proyecto de investigación *Estudio de viabilidad y factibilidad para el diseño de maestría en oralidad, lectura y escritura*, de los grupos de investigación Lengua y Cultura y Epimeleia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

[a] Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Docente investigador de la Facultad de Filosofía (Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades) de la misma universidad. Integrante del grupo de investigación Epimeleia.

[b] Doctor en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Profesor titular y docente investigador de la Escuela de Educación y Pedagogía de la misma universidad. Docente estatal en educación media. Miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura.

Resumen

El interés por la comunicación humana es de vieja data. Hoy siguen surgiendo interrogantes al respecto, principalmente asociados a la incursión global de medios y plataformas digitales y a los cambios cada vez más rápidos de formas y mecanismos de interacción. Asimismo, las constantes e irrefrenables migraciones humanas, independientemente de la causa, han obligado a prestar especial atención a la comunicación y al contacto intercultural e interlingüístico. Hoy, más que en cualquier otra época, los límites entre la oralidad y la escritura son ostensiblemente difusos, hasta el punto de que pueden confundirse, por ejemplo, en plataformas digitales para chat.

Oralidad-lectura-escritura constituyen una tríada susceptible de ser estudiada de manera consistente como una unidad de sentido, no solamente asociada a lo pedagógico o educativo, sino también a otras perspectivas: social, cultural, económica, religiosa, política, filosófica, psicológica y literaria. Oralidad, lectura y escritura son prácticas sociales y culturales en las que intervienen y se tejen relaciones de poder y se construye la identidad mediante imaginarios, prejuicios y relatos.

Esta perspectiva de análisis nos aleja de las corrientes teóricas que planteaban una gran diferencia entre las sociedades letradas y las no letradas en función del uso de la escritura (Goody, 1996; Havelot, 1963; Ong, 1987; Olson, 1998: los precursores de la "gran división"), y sustenta el concepto de alfabetización y nos acerca más a modelos integradores sustentados en el concepto de literacidad.

Para efectos de la presente comunicación, nos preguntamos por las posibilidades de comprensión que permiten la relación entre oralidad, lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, sin restarle potencia discursiva, y en las relaciones de poder en los procesos de identificación, inclusive en lugares donde aún existe la mirada anacrónica y limitada de alfabetismo, principalmente en comunidades minoritarias que sobreviven en contextos en los cuales las prácticas letradas o cultura escrita tienen protagonismo.

El análisis sociocultural de la enunciación, oral o escrita, como la concibe la semiótica, es una perspectiva epistemológica que pone en primer plano el componente discursivo y el hecho de que los discursos dan cuenta de una postura ideológica que las personas desarrollan y habitan en el mundo y en la sociedad, y no solo dentro de sus cerebros, sin que haya restricciones de comprensión.

Esta perspectiva permite prestar atención a la identidad antes que a la adquisición de habilidades específicas. La lectura y la escritura, pero también la oralidad y la escucha, se conciben como prácticas complejas de donde emerge la identidad. Este es el elemento que justifica poner sobre la mesa una reflexión sobre las tensiones que se han librado entre formas de concebir el mundo en términos de la oralidad y formas que postulan la escritura como el referente de desarrollo. En esta comunicación se ofrece, en suma, una comprensión de conjunto de la oralidad, la lectura y la escritura en el marco de la interculturalidad, asumiendo algunos temas como referentes posibles.

Palabras clave
Oralidad-lectura-escritura, Interculturalidad, Cultura escrita, Comunicación.

Abstract

Orality-reading-writing constitute a triad that can be studied consistently as a unit of meaning, not only associated with the pedagogical or educational, but also with other perspectives: social, cultural, economic, religious, political, philosophical, psychological and literary. Orality is far from being appreciated exclusively as it speaks, so that the dyad listens-orality is not formed with it, since it corresponds more to the speech-listen binomial. Orality, rather, to the fact that it is a social and cultural practice in which power relations intervene. This perspective of oral analysis separates us from the theoretical currents that posed a great difference between literate and non-literate societies depending on the use of writing (Goody, 1996; Havelot, 1963; Ong, 1987; Olson, 1998: the precursors of the "Great Division") and brings us closer to integrative models based on the concept of literacy. For the purposes of this communication, we ask about the possibilities of understanding that allow the relationship between orality, reading and writing. We consider that orality, reading and writing constitute a triad that can be studied consistently as a unit of meaning, this from a sociocultural perspective which will allow this concept to be addressed in all its discursive power and in the relationships it weaves in terms of power and Identification processes In this sense, this paper intends to provide an approach to the triad orality, reading and writing from the possibilities of understanding offered by the New Studies of Written Culture and the postulates of disciplines such as linguistics, history and rhetoric. Studies on writing, for example, have found recent development in the New Studies of written culture. From this point of view, written culture presents a more social and cultural development that focuses on social and cultural practices. This perspective has focused on identity rather than the acquisition of specific skills. Reading and writing are conceived as complex practices that cannot be reduced to the deficit aspects from which these practices have traditionally been addressed. The central point of this approach is identity. This is the element that justifies putting on the table a reflection on the tensions that have escaped between ways of conceiving the world in terms of orality and ways that postulate writing as the referent of development. This communication aims to offer an overall understanding of orality, reading and writing within the framework of interculturality.

Key words
Orality-reading-writing, Interculturality, Sociocultural perspective, written culture, communication.

Antecedentes

La presente propuesta se deriva del proyecto de investigación *Estudio de viabilidad y factibilidad para el diseño de maestría en oralidad, lectura y escritura*, realizado por los grupos de investigación Lengua y Cultura, de la Escuela de Educación y Pedagogía, y Epimeleia, de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades (ambas de la Universidad Pontificia Bolivariana). Este proyecto de investigación tiene como propósito el estudio de las condiciones para el diseño y la formulación de un estudio de viabilidad y factibilidad para la creación de un programa de maestría cuyo objeto sea la oralidad, la lectura y la escritura, en el marco de dinámicas socioculturales que no se encuentren restringidas al acto educativo.

Se pretende, entonces, la formulación de principios, metodología y estructura que permitan la generación de nuevo conocimiento de alto nivel y las reflexiones e indagaciones científicas de estos tres elementos constitutivos del quehacer del grupo de investigación Lengua y Cultura, del cual se retomará su trayectoria como fundamento de esta propuesta.

Introducción

Oralidad-lectura-escritura constituyen una tríada susceptible de ser estudiada de manera consistente como una unidad de sentido, no solamente asociada a lo pedagógico o educativo, sino también a otras perspectivas: social, cultural, económica, religiosa, política, filosófica, psicológica y literaria. La oralidad está lejos de ser apreciada exclusivamente como habla, por lo que no se forma con ella la díada escucha-oralidad, sino el binomio habla-escucha. La oralidad corresponde más a una práctica social y cultural en la que intervienen relaciones de poder (Street, 1995), tal como lo expone Bourdieu en *¿Qué significa hablar?* Esta perspectiva de análisis de la oralidad nos aleja de las corrientes teóricas que planteaban una gran diferencia entre las sociedades letradas y las no letradas en función del uso de la escritura (Goody, 1996; Havelot, 1963; Ong, 1987; Olson, 1998: los precursores de la "gran división") y nos acerca más a modelos integradores sustentados en el concepto de literacidad. Ames (2002, citado en Soler Castillo, 2013) plantea los siguientes presupuestos asociados a esta perspectiva:

» Existe continuidad entre oralidad y escritura, más que una oposición.

» Las sociedades progresan a lo largo de una secuencia universal que va de la oralidad a la escritura. Resaltan la existencia de múltiples literacidades, dependientes de diferentes dominios sociales y de los usos y funciones que las personas den a la comunicación escrita.

» La necesidad de comprender cada literacidad en su propio contexto y a través de las prácticas letradas de las personas (Soler Castillo, 2013, p. 18).

Para efectos de la presente comunicación, nos preguntamos por las posibilidades de comprensión que permiten la relación entre oralidad, lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural.

En este sentido, la presente ponencia pretende brindar un acercamiento a la tríada oralidad, lectura y escritura (OLE) desde las posibilidades de comprensión que dan los nuevos estudios de cultura escrita y los postulados de disciplinas como la lingüística, la historia y la retórica. Se trata de un acercamiento teórico que cuenta con antecedentes en los ámbitos nacional e internacional. En el contexto latinoamericano, los trabajos de Zavala (2009, 2011) y Zavala y Córdova (2010) sobresalen por el análisis de la experiencia de inserción en la cultura académica de la educación superior por parte de estudiantes quechuahablantes. Las investigaciones que realizan en la Pontificia Universidad de Perú ponen un especial énfasis en las tensiones que se libran entre procesos de identidad de comunidades minoritarias que sobreviven en contextos donde las prácticas letradas tienen protagonismo. La Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, ha incursionado hace varias décadas en la inmersión cultural con comunidades indígenas autóctonas, muchas de ellas construidas sobre la oralidad como alistamiento simbólico; mientras varios países europeos y algunos latinoamericanos, como Chile, se ven abocados a pensar la educación a partir de las migraciones humanas provenientes de países cuya lengua madre es distinta a la del territorio de destino.

En el contexto nacional sobresalen los trabajos de Soler Castillo (2013) y de Vargas Franco (2013). El primero es un estudio que describe y analiza las representaciones sobre la escritura académica de estudiantes afrodescendientes e indígenas de diferentes pregrados de la Universidad Distrital de Colombia. La autora aborda las representaciones sociales de los estudiantes de estos grupos minoritarios sobre el papel de la escritura académica y sus luchas para evitar la deserción y el fracaso académico.

El trabajo de Vargas Franco (2013), por su parte, se propone como objetivo general describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales; una investigación que plantea a partir de teorías de carácter sociocognitivo, como la alfabetización académica (movimientos "escribir a través del currículo" y "escribir en las disciplinas"), pero avanzando hacia una dimensión social y crítica de la escritura académica (Ivanic, 1998).

Estos trabajos mencionados encuentran su asidero epistemológico en los nuevos estudios de escritura académica, una perspectiva que pone en primer plano el componente discursivo y el hecho de que los discursos dan cuenta de una postura ideológica:

Los nuevos estudios de escritura académica están vinculados epistemológicamente con los nuevos estudios de cultura escrita (*the New Literacy Studies*, NLS, por su sigla en inglés). Se trata de trabajos de la década de 1980 que provienen de la confluencia de disciplinas como la lingüística, la historia, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología cultural, la educación y otras áreas (Vargas Franco, 2016, p. 106).

Los estudios sobre la escritura, por ejemplo, han encontrado un desarrollo reciente en los nuevos estudios de cultura escrita. Desde esta perspectiva:

> La cultura escrita es una actividad que las personas desarrollan en el mundo y en la sociedad, no sólo dentro de sus cerebros, y debería ser estudiada en nuevos términos. En consecuencia, se asume que la escritura es más un fenómeno social que un fenómeno mental. La cultura escrita presenta un desarrollo más social y cultural que se centra en prácticas sociales y culturales (Vargas Franco, 2016, p. 106).

Esta perspectiva ha puesto su atención en la identidad antes que en la adquisición de habilidades específicas. La lectura y la escritura se conciben como prácticas complejas que no pueden ser reducidas a los aspectos deficitarios desde los que tradicionalmente se han abordado. En consecuencia, se asume que la escritura es más un fenómeno social que uno mental. El punto central de este acercamiento es la identidad: este es el elemento que justifica poner en la mesa una reflexión sobre las tensiones que se han librado entre formas de concebir el mundo en términos de la oralidad y las formas que postulan la escritura como el referente de desarrollo. En esta comunicación se aspira a ofrecer una comprensión de conjunto sobre oralidad, lectura y escritura en el marco de la interculturalidad.

1. Un asunto ético

Los esfuerzos que hace el ser humano para comunicarse lo han llevado a generar diversas estrategias simbólicas. Tal vez la más importante ha sido la invención de la lengua y de los sistemas de escritura, los cuales parecen ser tan perfectos que no se registran cambios estructurales notables desde su invención hasta nuestros días. No obstante, el esfuerzo humano universal, todas estas prótesis simbólicas y culturales no alcanzan a satisfacer por completo la ilusión de "trasmitir" sentidos. Si bien la oralidad se ve favorecida por la quinestesia, la proxemia y la acústica, es cierto también que la escritura cuenta con signos precisos y casi universales para la expresión de los mundos, permaneciendo así en el tiempo de manera invariable para múltiples decodificaciones.

El diálogo, una estrategia democrática, razonable y muy exigente en la cual confluyen oralidad, lectura y escritura, se ha convertido en la manera más expedita de intentar acortar las distancias sociales, intelecturales, culturales y psicológicas entre sujetos y comunidades. A pesar de que tradicionalmente se cree que dicha estrategia se constituye con el propósito de llegar a acuerdos, lo cierto es que solo si se ha llegado a un acuerdo, se puede establecer un diálogo, cuyo producto no es más que la expresión sistemática y razonada de ideas, pensamientos y emociones.

Las perspectivas éticas que se les atribuyen, en este caso, a la enunciación y al discurso, donde está claramente comprometida la tríada oralidad-lectura-escritura, son la pragmaticista de C. S. Peirce y la sociocomunicativa, extraída de Bourdieu y Häbermas. Peirce, al hablar de ética, hace referencia a las tres categorías universales de la ciencia constitutivas de la filosofía, a saber: la fenomenología, que estudia los fenómenos en su primeridad; la ciencia normativa, que considera los fenómenos en su segundidad; y la metafísica, que trata los fenómenos en su terceridad.

En las ciencias normativas se distingue una subdivisión: la primeridad corresponde a la estética, la segundidad a la ética y la terceridad a la lógica. El razonamiento que precede al discurso y a la enunciación misma (como una forma de razonamiento) es una forma de acción y, por ello, está sujeto a consideraciones éticas, pues las acciones están orientadas a fines. "El significado de un símbolo, dice Peirce, consiste en cómo podría hacernos actuar…" (Boero, 2014, p. 219); quiere decir con actuación, la descripción de la acción en cuanto la meta que tiene. Debe cuidarse, desde esta perspectiva ética, la meta que se persigue con la enunciación, pues de ello depende que justifique una acción o una sucesión de acciones más o menos prolongada.

Por su parte, la perspectiva sociocomunicativa considera tres requisitos indispensables para el ejercicio pleno de la ética en la interacción comunicativa: la autocrítica, el reconocimiento del otro y el respeto a los códigos comunes, todo ello estrechamente relacionado con la construcción de la identidad.

a. Reconocimiento del valor del otro

Este componente fundamental aplica tanto para la lectura como para la escritura y el habla. En el primer caso, es necesario confiar en el autor de la obra, no de manera ciega, pero sí respetuosa. Si se interactúa con un texto dando por hecho que su calidad no es la mejor o que su autor no tiene las condiciones para hablar del tema, ya está imposibilitado el diálogo. En cuanto a la escritura, solo cuando el autor piensa en su destinatario real o ideal, puede producir un texto que dignifique al lector y que dé cuenta de la consideración humana. Igualmente en el habla, la manera como una persona construya su discurso y se exprese ante el otro pone de manifiesto el aprecio, la

consideración y el respeto. Si toda relación interpersonal es una relación intercultural, entonces toda construcción dialógica es la puesta en escena de un modo de vida.

b. Autocrítica

Tanto la psicología como la literatura han ahondado suficientemente en este tema. La reflexión y la razonabilidad autocrítica, condición exclusiva de los seres humanos, según se cree, son un requisito *sine qua non* de cualquier intercambio lingüístico o cultural. La autoevaluación discursiva constante y permanente es una actitud, un modo de vida que provee de herramientas para la intersubjetividad y el crecimiento personal y social. Si no pienso en quién soy yo como interlocutor y qué es lo que el otro puede llegar a valorar de mí, aún más, qué es lo que el otro puede aprender de mí, tanto en cuanto a la actitud como al contenido, entonces no puedo establecer diálogos o comunicaciones en doble vía, democráticas y humanizantes.

c. Respeto por códigos comunes

La existencia de un código común garantiza que cuantos intervienen en un ambiente dialógico están en igualdad de condiciones y, además, que tienen, todos, una base común, además del acuerdo sobre el tema, el lugar de la conversación, el tipo de registro y el propósito de la conversación: el código. Si estamos de acuerdo con Nietzsche en que somos lenguaje y habitamos lenguaje y con Heidegger en que sin el lenguaje no seríamos más que seres lanzados al mundo desprovistos de condiciones para sobrevivir, entonces debemos estar también de acuerdo en que la confluencia en un código para el intercambio cultural a través de la lengua es una característica concomitante al diálogo; es decir, no se trata de una consecuencia de la generosidad de los intervinientes, sino que es una condición propia del lenguaje mismo y, por tanto, del ser humano mismo, dejando así por fuera la posibilidad de arrebatársela a sí mismo o a otro. De hacerse, se está despojando de la humanidad al otro y, por consiguiente, el diálogo es imposible.

2. Discursos discriminatorios y discursos humanizantes: la voz y la palabra

Toda construcción lingüística es una construcción humana. El cultivo del lenguaje es el cultivo de la humanidad, el cultivo humanizante de los símbolos. El discurso va más allá de la palabra (Bourdieu, 2005), pues constituye una acción social. En ello confluyen las nuevas perspectivas analíticas y críticas de la cultura y el lenguaje. Hablar es una acción, pero también es una manera de actuar, de vivir, de ver el mundo.

Las referencias a los discursos discriminatorios se hacen, principalmente, asociadas a la oralidad, aun cuando también se dan en la lectura y la escritura.

En la semiótica social pueden identificarse algunas tendencias discursivas que llevan consigo un profundo contenido simbólico y, la mayoría de las veces, una tendencia ideológica que no por ser fuerte resulta siempre evidente. Los hablantes, al producir y reproducir los discursos tradicionales, de manera inconsciente están reproduciendo también algunas ideas discriminatorias o segregacionistas. Es el caso de la agresión subyacente en los discursos políticos; del lenguaje guerrerista y también agresivo que se extiende, inclusive, a los comentarios deportivos y a las narraciones cotidianas; de la discriminación que toma matices de normalidad en las conversaciones desprevenidas, en relación con la diversidad sexual, los extranjeros, los indios, los negros, las mujeres cabeza de hogar y, en general, sobre la diversidad y la diferencia, que la mayoría de las veces causa miedo; de la promoción de la opresión y la discriminación, principalmente sobre personas y comunidades menos favorecidas económicamente, lo cual han descrito algunos teóricos como aversión u odio a los pobres y marginados, la aporofobia (Cortina, 2017). Todo ello está sujeto a la discursividad, principalmente oral, que se teje en las relaciones interpersonales e interculturales.

a. Política de la agresión

Tal vez uno de los escenarios más expeditos para el desarrollo inconsciente (¿o consciente?) de esta política es el conjunto de discursos proselitistas de los candidatos a servidores públicos durante los procesos de elección popular en toda Colombia, y en Latinoamérica en general, con independencia de la mayor o menor incidencia que tenga el puesto que se quiere ocupar. Concejales, alcaldes, gobernadores, diputados, senadores, presidente reflejan en sus discursos una agresión permanente hacia los opositores políticos, enardeciendo el sentir popular contra los miembros de otro partido o los gobernantes de otros territorios.

Parece que las campañas políticas se centran más en los errores o posibles defectos del contrincante que en las bondades y características favorables de la propia ideología, que, al final, termina siendo la ideología del partido, lo que borra casi por completo la individualidad de quien desea ostentar un cargo público. Estando ya en el poder, el ejercicio democrático se concentra más en husmear en la gestión del predecesor en busca de escollos, dificultades o errores (siempre y cuando pertenezca a un partido diferente), para emprender iniciativas de desprestigio y de posibles sanciones por ineptitud o corrupción.

Estas "jugadas" políticas van calando en el sentir popular, tan hondo que pueden terminar formando parte de la conversación cotidiana en escenarios diversos e, inclusive, del lenguaje familiar. Una vez una tendencia como esta ingresa al te-

rreno del lenguaje propio, es como si se cosiera a la propia piel, para formar parte de la identidad personal, como lo es de la social, y comienza a entrar en el acervo cultural con que se construyen los imaginarios. Es más difícil erradicar una idea del lenguaje común, informal y cotidiano que del pensamiento consciente y de la reflexión crítica.

b. Psicología de la guerra

El ser humano siempre ha estado relacionado con la confrontación y la guerra. La manera como emerge la agresión, más o menos contenida, constituye una forma de comprender también el mundo y al otro. El lenguaje bélico busca formas subsidiarias o vicarias de acentuar el imaginario y el conjunto de creencias que hacen sentir temor, desconfianza, inseguridad y falta de control. Esto se convierte en una manera común de comprender la disensión, de tratar la diferencia y de resolver los conflictos.

Fenómenos como el deporte y la política, propicios para el desarrollo humano, son escenarios expeditos para que este tipo de lenguaje se acentúe, se acendre y tome cada vez mayor potencia. En el fútbol, por ejemplo, como en ningún otro deporte, se concentra regularmente tanta tensión y fuerza que el lenguaje ha ido cediendo poco a poco a la tendencia bélica de las calles y del territorio. Se habla de choque entre dos equipos, atacar y defender, enfrentar, contender, vencer, acabar, destruir, derrotar, humillar.

Esto se explica porque todos los seres humanos se desenvuelven, en cuanto a la pulsión agresiva, en dos movimientos: el de la agresividad y el de la agresión. La agresividad es una fuerza psíquica natural, orientada a la supervivencia y a vencer obstáculos, a superarse. La agresión, por su parte, es una fuerza desmedida orientada hacia objetos o sujetos que no representan en sí mismos amenaza alguna para la propia vida o seguridad. La primera es producida por el deseo de vivir y por la necesidad de moverse, actuar y resolver problemas; la otra, por su parte, es ejercida bajo la motivación del miedo. Todo acto de agresión está asociado al miedo, y el miedo al desconocimiento del mundo y del otro…, a veces, inclusive, de sí mismo.

El miedo, reflejado siempre en discursos violentos o agresivos y en relaciones convulsas y complejas, desemboca en fenómenos tangibles de agresión y de guerra. Se trata de una emoción, por lo que no puede ser desprendida de la vida sin más; es necesario aprender a reconocerlo para poder ejercer plenamente el control sobre sí mismos, más que sobre otros. Convertir la agresión en agresividad es una muy buena estrategia de convivencia y de autorrealización, la pulsión destructiva en pulsión creativa. Es necesario resolver el miedo, sea razonable o no, para vencer también la violencia como resultado de la agresión.

c. Lingüística de la discriminación

Es común escuchar, en el habla cotidiana, expresiones y sugerencias discriminatorias inconscientes, principalmente hacia homosexuales, negros, indios, extranjeros y todo aquello que exprese diversidad. Aunque cada vez se hace mayor conciencia sobre tales expresiones discriminatorias, es cierto también que todavía queda un largo camino por recorrer. Hecho que solo es posible luego de un extenso y profundo ejercicio de autoevaluación y reflexión sobre el propio lenguaje y el lenguaje que se acepta como adecuado.

Una de las herramientas más expeditas para generar discriminación y disminuir la resistencia de los oprimidos es el miedo y, principalmente, el miedo al castigo y a la vergüenza; así que se promueve la inseguridad con la intención de generarlo para causar obediencia y eliminar el pensamiento crítico para emanciparse. Así las cosas, los discriminados terminan aceptando su situación como una condición natural correspondiente a su persona. De esta manera se eliminan, con el miedo, la cooperación, la esperanza y la libertad; es decir, el miedo genera una división interna y luego con los demás, genera sospecha sobre sí mismo en forma de vergüenza y sobre los demás en forma de aversión y odio. Cada día se hará más difícil pensar y, por tanto, más fácil tener miedo, odiar, discriminar y considerarse a sí mismo despreciable, lo cual profundiza la sensación de minusvalía, tanto para reclamar como para vivir. El miedo termina por ser el motor del sentido de la vida y por convertir el pensamiento popular en una ideología del oprimido.

d. Feminismo/machismo: distracciones del sexismo y el patriarcado

Uno de los temas sobre los cuales se hace más reflexión últimamente en diversos ámbitos de la vida académica y cotidiana es la relación entre el lenguaje y los fenómenos de discriminación por sexo. Si bien se ha tildado de machista a una lengua (si eso es posible) que tiene en su estructura la tendencia a utilizar una palabra en masculino para expresar un universal, se hace necesario reconocer que la lengua es un reflejo de la vida social, la cultura, las creencias y los modos de vida, pero también que la explicación gramática es suficiente para comprender la lógica de la lengua.

Una de las estrategias asumidas socialmente para hacer frente a una realidad evidente, la discriminación de la mujer, es incluir en el discurso (hablado y escrito) los géneros masculino y femenino de las palabras. Esta práctica, seguramente bien intencionada, termina surtiendo el efecto contrario y, al mismo tiempo, genera una especie de degradación de la lengua por creer que la inclusión de lo femenino en el discurso es la eliminación de la discriminación, cuando es el cambio de la

realidad social lo que provoca, de manera espontánea, el cambio en la discursividad; con esta práctica, además, se acentúa la discriminación sobre la mujer, pues el discurso igualitario sobre la igualdad es una ratificación de la desigualdad.

Habría que llegar al punto de que aquello que logran las mujeres no sea entendido como producto de la generosidad de los hombres, y que el asunto de ser mujeres u hombres sea absolutamente irrelevante, con excepción de las diferencias anatómicas propias del sexo, donde ni siquiera debe recaer la atención, pues ello no es fuente ni principio ni fundamento de nada distinto a la genitalidad misma. Además, el discurso incluyente (como un acto de poder sobre la mujer y lo femenino) no es un discurso igualitario: por principio se funda en la desigualdad (Adichie, 2013).

La tendencia a igualar en número de hombres y mujeres algunos cuerpos colegiados es también una manifestación sexista, pues pareciera que el criterio feminista para elegir a los miembros de un gabinete de ministros, de una junta administrativa, de un comité, en fin, de cualquier tipo de agremiación, fuera solo el sexual, es decir, que sea hombre o mujer e igualarlos en número. Con el acento puesto en el feminismo como oposición al machismo, se está favoreciendo la prolongación del patriarcado como una dinámica imperceptible de dominación. El ropaje lingüístico de lo femenino equivale al despojo social de la dignidad y de la igualdad. Además, lo opuesto al feminismo no es el machismo, es el sexismo, opuesto también al feminismo mismo, pues lo que aparentemente es feminismo se convierte en sexismo, en una lucha absurda por demostrar la supremacía de hombres o mujeres, mismo principio que sirvió de sustento a la arremetida del nacional socialismo en la Alemania de la Segunda Guerra Mundial. Y es que sus efectos pueden ser tan nocivos y complejos como lo fueron los de aquella confrontación, basada también en los discursos de odio, racismo, intolerancia, repulsión y xenofobia.

Mientras esto ocurre, sigue su curso la mirada sospechosa de la sociedad sobre las mujeres por su condición de mujeres, inclusive promovida por las propias mujeres jóvenes, quienes ven con extrañeza la idea de que el mundo pueda funcionar diferente, y se acoplan al dinamismo imperante como si de una condición natural ligada a la mujer se tratara. Este efecto del patriarcado equivale al surgido en las sociedades tecnologizadas últimamente, como lo sugiere Byung-Chul Han (2012); comunidades enteras, cientos de millones, que se someten al dominio neoliberal y capitalista de las redes sociales.

En tanto se asumen estas como expresión de la libertad, se está cediendo voluntariamente la soberanía personal a los desarrolladores, *influencers*, *youtubers* y a las maquinarias que operan detrás de ellos con el único propósito del acaparamiento económico, y desprovistos de cualquier asomo de pensamiento crítico sobre el asunto. Con ello se acentúa la pérdida de la libertad, pero es ahora el ciudadano mismo quien abrocha los grilletes alrededor del propio cuello de forma aparentemente libre y voluntaria.

El discurso reivindicatorio puede ser una trampa social e ideológica para la promoción de nuevas o renovadas maneras de discriminación y de exclusión; aquel hace prestar atención a los efectos superficiales en forma de machismo o feminismo, cuando el trabajo mayor debe hacerse sobre las bases epistémicas del patriarcado y el sexismo.

3. Oralidad-lectura-escritura: posibilidades de comprensión a partir de la literacidad

La tríada oralidad-lectura-escritura responde a un sistema simbólico que está en la base de las prácticas sociales de los sujetos. La unidad de este término pone en primer plano el hecho de que para hablar de él no pueda desligarse de los valores sociales y culturales de las personas. No se trata, como se ha dicho, de habilidades descontextualizadas; son prácticas susceptibles de construcciones y reconstrucciones, de ahí sí dinamismo: "La literacidad es un proceso dinámico, en el que la lectura y la escritura son continuamente construidas y reconstruidas por los sujetos en sus grupos sociales, por lo cual no es posible hablar de una sola literacidad" (Moreno Mosquera y Mateus, 2018, p. 17).

Oralidad-lectura-escritura se concibe como práctica discursiva que vincula formas de interacción y de sentido, lo cual implica formas de uso de acuerdo con propósitos sociales y, sobre todo, propósitos ideológicos. Pensar esta tríada en términos socioculturales permite poner de relieve el hecho de que son prácticas implicadas en relaciones de poder e incrustadas en significados y prácticas culturales específicas (Monter Silva y López Bonilla, 2017).

La literacidad, en este marco, corresponde entonces a la participación de los individuos en la cultura de la oralidad-lectura-escritura; esta participación se cifra en términos de la capacidad de las personas para reconocer los códigos y reglas de funcionamiento de esa comunidad, los roles que se desempeñan dentro de la misma, las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, la identidad y el estatus de los miembros de esa comunidad, todas habilidades que se elaboran a partir del discurso.

En términos metodológicos, los nuevos estudios de literacidad proponen tres conceptos claves para comprender la manera de trabajar la oralidad y la literacidad como prácticas sociales: el dominio letrado, el evento letrado y la práctica letrada.

» **El dominio letrado.** Corresponde a un contexto estructurado con patrones regulares y recurrentes dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Estos contextos se asocian con instituciones como el hogar, el trabajo, la escuela o la iglesia, donde se promueven definiciones particulares de los letrados y se actualizan prácticas letradas específicas.

» **El evento letrado.** Cualquier actividad comunicativa donde lo letrado cumple un rol que funciona como marco general para el análisis más detallado de los usos de la escritura.

» **La práctica letrada.** Son convenciones internalizadas por los sujetos, y no directamente observables, que equivalen a las normas de uso de la lectura y la escritura y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Vich y Zavala, 2004, p. 39).

La noción de prácticas letradas pone al descubierto el hecho de que la lectura y la escritura transitan en muchos otros espacios de la vida cotidiana de las personas. En el contexto de la escolarización circulan formas restringidas de la lectura y la escritura (el ensayo, el comentario, la reseña…), pero en otros espacios, por ejemplo en el del hogar, circulan otros tipos de textos, más ricos (rifas, lista de compras, notas familiares…). Además de esta distinción metodológica, los NEL proponen otra caracterización para diferenciar dos niveles de la literacidad en el contexto del ingreso a instituciones donde tiene lugar: "literacidad oficial o dominante" y "literacidad vernácula o local".

Los autores, a partir de Barton y Hamilton (1998) y Street (1995), los explican así: la literacidad vernácula se refiere a aquella que no está regida por reglas formales ni procedimientos de instituciones dominantes; estas prácticas vernáculas tienen su origen en la vida cotidiana. La literacidad oficial se asocia con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo. En estos ámbitos, la lectura y la escritura tienen un valor más alto tanto legal como culturalmente que la misma sociedad les asigna (Vich y Zavala, 2004, p. 42).

Las prácticas letradas, en suma, son prácticas que se inscriben coordenadas históricas y en relaciones de poder, amparadas en las instituciones. De ahí que para comprenderlas, sea necesario concebirlas como parte de una comunidad, como *prácticas* en las que están implicados unos participantes, unos escenarios, unos artefactos y unas actividades.

Conclusiones

Se asume que la lengua es más un fenómeno social que un fenómeno mental; es decir, la lengua existe en sociedad, inclusive cuando en un monólogo yo soy otro para poder verme y hablarme, escucharme y dirigirme mensajes. La lengua en la cultura presenta un desarrollo que se centra en prácticas sociales. El punto central de este acercamiento es la identidad que se construye por la lengua; y cada una de sus dimensiones, que se asumen en la escuela como habilidades, permite la construcción de un segmento de la identidad cuyos límites con los demás son bastante difusos, pues se entremezclan en un aparente caos que se resuelve también mediante el lenguaje.

El sistema educativo debe proveer elementos para evitar el miedo. El miedo sustenta el sistema de defensa, mientras el pensamiento crítico y soberano proyecta al futuro con esperanza. Si la libertad es un supremo bien y la vida no es para gastarla defendiéndose y sospechando, sino para vivirse, la generación del pensamiento crítico debe formar parte de los proyectos personales de independencia, al margen de los prejuicios y los roles, principalmente los instaurados por la tradición patriarcal: el de género, el de raza, el de procedencia, el de religión…

Permitir a las personas que piensen por sí mismas, que construyan su identidad completa, que no juzguen a los demás solo por trozos de historia mal contados es un buen principio para el ejercicio pleno de la libertad mediante el lenguaje. Ese que libera y que permite la creación de nuevos mundos en los cuales, también mediante el lenguaje, se pueden construir historias de libertad y de armonía.

En otras palabras, el pensamiento crítico, que se forma principalmente en la oralidad y, en general, en el lenguaje, que es su habitáculo y habitáculo de todos los mundos simbólicos posibles, se sustenta en la multiplicidad de ideas y opiniones, todas ellas con un punto de partida bien fundado, razonable, humano, amplio y dúctil. Formar en ello es la tarea indiscutible de la escuela y de la familia. Y todo esto lleva, si no garantiza, a la salud, la felicidad, la paz, la libertad, la equidad, la soberanía, el bienestar.

Referencias

Adichie, Ch. (2013). Todos deberíamos ser feministas. Random.

Barton, D. Y Hamilton, M (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Byung-Chul Han. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Boero, H. (2014). *Charles S. Peirce: claves para una ética pragmaticista*. Eunsa.

Bourdieu, P. (2005). *¿Qué significa hablar?* Akal/Universitaria.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Grupo Planeta.

Goody, Jack y Watt, Ian (1996). "Las consecuencias de la cultura escrita", en Jack Goody (ed). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelonoa, Gedisa.

Havelock, Erick (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

López, A. (2002). *Retórica clásica y teoría literaria moderna*. ArcoLibros.

Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. ArcoLibros.

Monter Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, *39*(155-178), 162.

Moreno Mosquera, E. y Mateus, G. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, *23*(1), 16-33.

Ong, Walter (1987). *Oralidad y escrituras. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Paidós.

Soler Castillo, S. (2013). *Usted ya en la Universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la Universidad*. Universidad Distrital de Bogotá.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in ethnography and development*. Longman.

Vargas Franco, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la Universidad colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad Pompeu Fabra].

Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, *14*(1), 97-129.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Cefral, Siglo XXI.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, *1*, 52-66.

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

La interculturalidad como medio de establecer justicia, equidad y paz[1]

Salvador Valle Gámez[a]

[1] Experiencia significativa

[a] Licenciado, magíster, especialista y doctorado *honoris causa*. Director y coordinador de Educación de los colegios del Distrito Lasallista México Norte. Director del Centro de Estudios Superiores La Salle. Presidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares y de la Confederación Interamericana de Educación Católica. Presidente del equipo coordinador del programa Educador Líder de América, del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam). Presidente de las juntas de gobierno de universidades La Salle. Presidente del equipo del Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (Perla). Embajador de la paz, condecorado con la medalla Cruz Roja. Consejero de la OIEC. Consejero de la Universidad de Monterrey. Miembro del Equipo Nacional de Coordinadores de Educación de las Congregaciones Religiosas. Creador del Modelo de Acreditación del Proceso de Mejora Continua para las escuelas particulares de México. Cocreador del Modelo de Educación Popular Lasallista de América Latina y el Caribe. Visitador provincial del Distrito México Norte de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Premio Jesús Maestro por la CIEC. Conferencista y tallerista en varios países de América, Europa, Asia y África. Rector de la Universidad La Salle Chihuahua. Rector de la Universidad La Salle Noroeste. .

Resumen

El trabajo propuesto consiste en presentar la experiencia y conocimiento que se ha derivado de la implementación del Programa Intercultural Universitario en poco más de dos años. El contexto es una universidad ubicada en el noroeste de México con una población estudiantil cercana a los 1.600 estudiantes; de estos, casi el 5 % son jóvenes provenientes de cuatro etnias indígenas que se han integrado al programa mencionado. Se busca que los estudiantes de las etnias sean los que, al regresar como universitarios a sus comunidades, gradualmente busquen los medios y estrategias que potencien o transformen su buen vivir. La estrategia tradicional ha sido ir a los pueblos e intervenir como intelectuales insertados, para ofrecer otra cosmovisión que los indígenas de las entinas Yaqui, Mayo, Guarijío y Pima no aceptan, por lo que se encierran en sí mismos y permanecen excluidos. Los que logran salir de sus comunidades a seguir estudios universitarios normalmente regresan a trabajar con su pueblo como profesionistas.

La inclusión, la interculturalidad, los derechos humanos y el derecho de los pueblos indígenas son elementos claves en el sustento teórico de este programa. La interculturalidad facilita la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Como antecedente a esta experiencia se analizan los resultados de la Universidad La Salle Chihuahua, donde hace poco más de 11 años se profesionaliza a indígenas rarámuris (tarahumaras). La Universidad La Salle Noroeste inició su propio programa en agosto de 2016 reclutando jóvenes que por su condición económica no podían acceder a la educación superior.

Para hacer realidad este programa se creó el fondo Pro Becas A. C. Además, como parte de la metodología para la obtención de información se definió, en un primer momento, un diálogo con jefes de los pueblos indígenas cuyo fin fue solicitar el permiso para que los jóvenes asistieran a la universidad, haciendo énfasis en el compromiso de estos ante su familia, los propios jefes de sus pueblos y la universidad misma en el desarrollo de una mejor calidad de vida de sus comunidades. Se realizó el reclutamiento de los candidatos y estos, con sus padres de familia, visitaron la universidad para identificar lo que realmente anhelaban al ingresar a la misma.

Entre las necesidades detectadas están: apropiarse, dentro de la comunidad universitaria, de lo que implica ser universidad intercultural y su organización para la gestión; enriquecer las acciones de tutoría académica y orientación psicológica; desarrollar su plan de vida y carrera; propiciar el trabajo comunitario desde sus carreras profesionales; y fomentar el estudio de su lengua y costumbres.

Palabras clave
Interculturalidad, Educación superior, Etnias indígenas, Desarrollo comunitario, Justicia, Equidad, Paz.

Abstract

The proposed project consists in presenting the experience and knowledge that has stemmed from the development and implementation of the University's Intercultural Program for over two years. The context is within a university located in northwest Mexico with a student population of 1,600 students approximately, where almost 5% of its population are young people from four different indigenous ethnic groups who have joined the aforementioned program. It is sought that these students of different ethnicities are those who, upon returning as university students to their communities, are the ones who will gradually seek the means and strategies that will improve or transform their livelihood and Good Living. The traditional strategy implemented so far, has been to go to the villages and intervene as introduced intellectuals in order to provide a different perspective of the world, which the Yaqui, Mayo, Guarijío and Pima ethnic groups typically do not accept thus locking themselves up; maintaining or increasing exclusion. Those who manage to leave their communities to pursue university studies, usually do not go back to work in their communities as professionals.

Inclusion, interculturality, human rights, and the rights of indigenous people are key elements in the theoretical support of this program. Interculturality facilitates the construction of equal relationships amongst people, communities, countries and cultures. Similar efforts have been implemented by our sister University, La Salle Chihuahua, where for over 11 years, they have been professionalizing indigenous groups of Rarámuris (Tarahumaras). After analyzing their results, Universidad La Salle Noroeste began its own program on August 2016 by recruiting young people who, due to their poor economic condition, did not have access to university studies.

In order to make this program a reality, The *Pro Becas, A. C.* fund was created. In addition, in order to obtain information as part of our methodology, an initial dialogue between the leaders of the indigenous groups was established. Its mere purpose was to get permission for the young members of their communities to attend the university by emphasizing the commitment the young have with their own family as well as the commitment between the communities Chief's and the University to collaborate in the development of a better quality of life in these communities. The recruitment of the candidates was carried out and they, accompanied by their parents, visited the university in order to find out what they truly longed for and expected once they joined the university.

Among the needs that were identified are: the embracement, within our university's community, of an intercultural identity and to be organized as such; the enrichment and improvement of academic tutoring as well as psychological guidance; development of life and career planning; to seek community work from their fields of study; and the encouragement of the study of their languages and customs within our community.

Key words
Interculturality, Higher education, Indigenous ethnic groups, Community development, Justice, Equity, Peace.

Introducción

El Programa Intercultural Universitario se inscribe en la educación intercultural para valorar la diversidad y enriquecer las propias identidades. El subtema se relaciona con la interculturalidad, vista como medio de establecer la justicia, equidad y paz y los cambios que cada grupo humano pueda hacer a partir de esta vivencia.

México es un país de grandes desigualdades sociales. Tiene más de 12 millones de indígenas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI, 2017): el 76 % vive en pobreza o en pobreza extrema (Coneval, 2018). Las razones que se tomaron en cuenta para esta iniciativa se sustentan en que nuestro país tiene 198 años de independencia y el gobierno no ha podido favorecer el desarrollo sostenible y cultural de la etnia yaqui (nunca ha sido incorporada a la mexicanidad).

El programa tiene como objetivo mediato favorecer la posible transformación con justicia y equidad desde ellos y por ellos en sus contextos indígenas (noroeste de México), a través de la generación de oportunidades en la educación superior y desde un enfoque intercultural, y, segundo, enriquecer la cultura de la sociedad donde se encuentra la universidad. Además, contempla la gestión de recursos para facilitar el acceso de los estudiantes a los estudios universitarios (estímulos económicos para hospedaje, transporte, alimentación y material de trabajo, y el 100 % de su colegiatura por ser universidad de gestión privada). El programa opera desde agosto de 2016.

Antecedentes

Cuando se habla de desigualdad, América Latina es un parámetro. Este subcontinente mantiene altos índices que se remontan al periodo colonial y subraya la existencia de un círculo vicioso entre desigualdad, desarrollo institucional y programas de política social que juegan un papel predominante. Los avances y retrocesos respecto a la desigualdad persistente en América Latina se relacionan con distintas variables: propiedad de la tierra, acceso desigual a servicios de calidad en educación y salud, informalidad laboral, alta inestabilidad económica, políticas sociales y políticas redistributivas del ingreso.

Tanto Engerman y Sokoloff (2012) como Acemoglu y Robinson (2008), citados en la antología sobre desigualdades en México 2018, tienen una misma explicación sobre la histórica desigualdad de América Latina: países con instituciones políticas sin democracia, con una inversión en bienes públicos e infraestructura limitada, y con instituciones que crearon un acceso asimétrico a las oportunidades económicas, favoreciendo de manera significativa a la élite, la misma que utilizó distintos instrumentos para perpetuar esa desigualdad. Como consecuencia, la concentración de recursos económicos en grupos privilegiados de la sociedad puede incrementar la capacidad de las élites para influir en las agendas de los gobiernos y partidos políticos (Gilens & Page, 2014).

Un informe sobre desigualdades en México 2018 elaborado por el Colegio de México A. C. lamentablemente muestra que nuestro país tiene legados de desigualdad persistentes en educación, ingreso y trabajo que dificultan el logro de un nivel de bienestar inclusivo para su población. Estas desigualdades se entrecruzan, se acumulan y se amplían en el transcurso del tiempo. Actualmente, los riesgos del cambio climático y la migración de retorno de Estados Unidos tienen efectos distintos para ciertos grupos, aunados a las desigualdades de género y territorio. Las personas con menores ingresos, las mujeres y la población indígena siguen enfrentando mayores dificultades que otros grupos para alcanzar objetivos en el transcurso de sus vidas.

En 2016 se tenía el mismo nivel de desigualdad en el ingreso que en 1992 (coeficiente Gini de 0,48, aproximadamente). En el caso particular de México, en la medida que el mercado entra a la educación, a la seguridad social y a la salud, la desigualdad del ingreso repercute en la desigualdad en el acceso a todos estos servicios, tan necesarios en una sociedad moderna (Cortés, Solís, & Israel, 2006). La desigualdad perjudica el crecimiento económico si se traduce en barreras para que ciertos segmentos de la sociedad alcancen su potencial productivo (Citado por Blanco 2014 y Milanovic 2015 en el Colegio de México 2018) (El Colegio de México, 2018).

Las personas con ingresos laborales menores que un salario mínimo aumentaron del 14,4 % en 2000 al 24 % en 2017. Casi la mitad de la fuerza laboral en el país sigue sin tener las prestaciones asociadas a la seguridad social (44,3 % en 2000 y 45,3 % en 2017). Casi dos décadas. Así, las posibilidades de los mexicanos que nacen en pobreza para ascender en la escala social son muy limitadas. Además, el panorama de la movilidad social se complica porque los ingresos laborales de los trabajadores se han estancado desde 2007 o, en el peor escenario, han disminuido de manera drástica (datos tomados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (INEGI, 2019)

A estas inequidades se suman otros riesgos que profundizan y generan nuevos ejes de desigualdad. Las ondas de calor significan retos para la salud, así como para las actividades económicas y sociales. Se predicen incrementos en la sequía, sobre todo en el norte de México, como resultado de la combinación de déficits de precipitación e incrementos en las temperaturas (Magaña & Conde, 2000).

En conclusión, las desigualdades en México se manifiestan en condiciones y oportunidades de vida muy diferentes entre grupos, y determinan trayectorias laborales y educativas que profundizan estas asimetrías. Si las desigualdades reper-

cuten de manera amplia en el bienestar de los mexicanos, se esperaría que fuesen un eje central en la agenda política y, por tanto, en la acción pública en nuestro país. Tristemente, hay pocas propuestas para combatirlas y disminuirlas directamente de parte de los partidos políticos existentes (El Colegio de México, 2018).

Planteamiento del problema

De acuerdo con Tinajero, Englander, & Santibañez, (2011) una de las causas principales de este problema es una educación de calidad muy baja. Aunque en México se han registrado avances importantes en la cobertura de la instrucción primaria, los rezagos en los logros educativos y la deserción escolar se asocian a la heterogeneidad en la calidad de la enseñanza y a una variación geográfica importante en la infraestructura básica de los planteles educativos, lo cual también tiene un impacto en los aprendizajes (Murillo, Román, & Hernández, 2011).

Acceder a la educación, lograr aprendizajes significativos y completar los niveles relevantes son procesos afectados de manera muy severa por las desigualdades materiales y contextuales (las condiciones de vida).

Los estudiantes que asisten a escuelas públicas tienen experiencias educativas distintas dependiendo del estado donde vivan. El origen económico de los mexicanos determina, en muy buena medida, las condiciones socioeconómicas que experimentan cuando son adultos. De manera preocupante, el problema de la baja movilidad social en México no se limita a la alta persistencia en el estatus socioeconómico; grupos como las mujeres o las personas nacidas en regiones menos desarrolladas enfrentan obstáculos todavía mayores para mejorar su situación social y económica respecto a su contexto de origen.

La capacidad de elección de instituciones educativas públicas de las familias es forzada: solo hay una o, en el mejor de los casos, muy pocas escuelas (las más inmediatas a su domicilio). Esta ha sido la medida más frecuente adoptada por las autoridades educativas, porque es la que implica un menor cambio con respecto al modelo de enseñanza preexistente.

En el estado de Sonora, los indígenas son el grupo social con mayor rezago y vulnerabilidad. Habitan nueve grupos indígenas, siete originarios: guarijíos, mayos, yaquis, pimas, seris, pápagos y cucapás; los kikapúes, que han vivido en el estado por más de 100 años, y uno más, de migrantes "en tránsito", que incluye a integrantes de otras etnias del país que emigran temporalmente en busca de trabajo o están en camino hacia Estados Unidos. Son más de 145.000 personas. El porcentaje de analfabetismo entre la población indígena de 15 años o más fue, en promedio, del 8,4 % en 2010. Los grupos étnicos con mayor analfabetismo son los pimas (21,6 %) y guarijíos (19,7 %), y les siguen los migrantes, con 12,4 %, que se encuentran en áreas más aisladas, con pocos caminos de acceso a los centros urbanos y con sistemas educativos deficientes a causa del ausentismo de los profesores al inicio y fin de la semana escolar, escuelas multigrado, falta de luz, agua y drenaje, entre otros (Zárate, 2016).

Las etnias de Sonora tienen territorios propios, los cuales se han ido reduciendo y no han podido ser aprovechados por ellos mismos por la falta de capital y medios de producción. Hay condiciones actuales que contribuyen de manera significativa al rezago social de estas comunidades y que se convierten en desafíos: lejanía de las ciudades; explotación minera por extranjeros; venta y renta de tierras (en la mayoría de las veces, para cultivo de estupefacientes), cacería furtiva y tala de árboles por parte de personas ajenas a las tribus; amenazas de sus territorios por planes de uso externo; despojo del agua y contaminación de mantos freáticos que abastecen el agua de uso doméstico; necesidad de obtener ingresos para las familias, lo que los obliga a ser mano de obra barata (jornaleros agrícolas, empleo doméstico o maquiladoras); carencia de preparación profesional para acceder a trabajos mejor pagados (Zárate, 2016).

Objetivo

Sistematizar las necesidades detectadas en el diagnóstico previo y durante la operación del Programa Intercultural Universitario que desarrolla la Universidad La Salle Noroeste desde agosto de 2016 para impulsar la formación integral de mexicanos sonorenses talentosos y sobresalientes, prioritariamente indígenas, con un enfoque intercultural en la educación, a través de la gestión de oportunidad de acceso a colegiaturas, hospedaje, transportación y alimentación, para incidir en una transformación social.

Metodología

Para la realización del diagnóstico previo a la implementación del programa se contó con la recuperación de testimonios de actores involucrados, que fueron parte fundamental en la obtención de información. a) Aliados: Patronato de la Universidad, rector, empresas locales, fundaciones locales y nacionales. Autoridades representativas de las comunidades indígenas. Padres de familia. b) Adversarios: Líderes rurales, esposos/novios de mujeres indígenas. c) Neutros: Instituciones de desarrollo social del Gobierno municipal, estatal y nacional. Comunidad indígena en la frontera con Estados Unidos. Docentes de la universidad. Asociaciones empresariales.

Resultados

Los principales hallazgos del diagnóstico se resumen en el siguiente listado:

» Lejanía de las comunidades rurales e indígenas de las ciudades.

» Explotación minera por extranjeros.

» Venta y renta de tierras.

» Cacería furtiva y tala de árboles por personas ajenas a las tribus.

» Amenazas a sus territorios para planes de uso externo.

» Despojo de agua y contaminación de mantos freáticos.

» Las condiciones de pobreza y su falta de preparación profesional (esto los obliga a ser mano de obra barata).

» Este programa es una oportunidad de construir comunidad.

» Todos tenemos la oportunidad de hacer oír nuestra voz y fortalecer nuestro sentido de pertenencia.

» La estigmatización hacia los indígenas provoca la desaparición de las tradiciones y su lengua materna.

» Tienen la oportunidad de realizar sus sueños y proyectos de vida.

» Acompañamiento para desarrollar sus talentos.

» El 90 % de las familias tiene un ingreso mensual menor de 4.000.00 pesos.

» Más del 70 % de sus padres o tutores tiene una escolaridad promedio nivel secundaria.

» El 32 % tiene la condición de abandono de su padre.

Adicionalmente, el equipo coordinador del Programa Intercultural Universitario y los docentes tutores que acompañan a los estudiantes de las etnias han identificado una serie de situaciones:

» Al iniciar sus estudios universitarios, el grupo de jóvenes presenta escaso desarrollo de algunos aprendizajes genéricos, particularmente habilidades tecnológicas y manejo del idioma inglés. Esto ha originado la realización de adecuaciones curriculares o previsión de cursos propedéuticos en estas áreas.

» El índice de deserción en el primer año de operación fue del 38 %, lo que ha dado lugar a profundizar en las causas y reforzar simultáneamente las acciones de tutoreo, monitoreo y acompañamiento. La disminución de la deserción en los años posteriores ha sido significativa.

» Los estudiantes manifiestan sentirse bienvenidos en la universidad y en su grupo generacional particularmente mencionan que no se hacen diferencias. A la vez son participativos en eventos institucionales.

Los jóvenes que ingresaron y permanecen en el proyecto se distribuyen en las siguientes tablas:

Tabla 1. Distribución de jóvenes que comenzaron el proyecto

Jóvenes que permanecen	YAQUIS	MAYOS	PIMAS	GUARIJIOS	LÍDERES RURALES	TOTAL
2016	12	5	0	0	9	26
2017	9	6	0	1	12	28
2018	7	3	1	0	7	18
1019	4	4	3	0	1	12

Fuente: Elaboración propia del autor.

Tabla 2. Distribución de jóvenes que permanecen en el proyecto

Jóvenes que iniciaron	YAQUIS	MAYOS	PIMAS	GUARIJIOS	LÍDERES RURALES	TOTAL
2016	25	6	0	0	11	42
2017	9	7	0	1	14	31
2018	7	3	1	0	7	18
1019	4	4	3	0	1	12

Fuente: Elaboración propia del autor.

Conclusiones

» Los jóvenes de las comunidades rurales e indígenas viven situaciones socioeconómicas y académicas adversas para su realización profesional en beneficio de sus comunidades. La educación universitaria de corte humanista que se les ofrece ha sido valorada por ellos mismos y por los adultos de sus comunidades como una oportunidad de desarrollo.

» América Latina es un parámetro cuando hablamos de desigualdad.

» México tiene legados de desigualdad que persisten en el tiempo en educación, trabajo e ingreso. Esto se traduce en condiciones y oportunidades de vida.

  – Nuestro país ocupa el octavo lugar mundial entre los países con la mayor cantidad de pueblos indígenas: más de 12 millones de indígenas (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI, 2015).

» El 76 % de ellos viven en pobreza o pobreza extrema (Coneval, 2018).

» El 64 % reside en contextos rurales y su actividad económica tiene una mayor dependencia de los recursos naturales.

» Los alumnos indígenas son los que menos acceden a niveles superiores de educación: solo un 3 % lo logra.

» Las mujeres, en México, siguen enfrentando mayores dificultades para alcanzar objetivos en el transcurso de sus vidas.

» Más de un millón de mexicanas adultas con estudios universitarios no utilizan sus conocimientos en un trabajo remunerado.

» Solo el 38 % de la fuerza laboral mexicana es femenina.

» Cuatro de cada 10 mujeres indígenas adultas son analfabetas.

Los resultados principales del diagnóstico dan origen al planteamiento de los siguientes impactos esperados:

» Procurar un desarrollo personal y social de los jóvenes con un fuerte sentido de pertenencia hacia su cultura.

» Abrirse al mundo, reconociendo, aprendiendo y valorando otras culturas.

» Ser impulsores en la construcción de una ciudadanía responsable y solidaria con su comunidad.

El desafío será, entonces: "Que no sea determinante el contexto en situación de alto riesgo en el que se nace para el resto de una vida".

Referencias

Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2008). Persistence of power, elites, and institutions. The American Economic Review (Evanston), 98(01), 267-293.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2015). Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Obtenido de https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128

CONEVAL. (2018). Informe de pobreza en los municipios de México 2015. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-municipal-2015.pdf.

Cortés, F., Solís, P., & Israel, B. (2006). Oportunidades y Pobreza en México. México: El Colegio de México.

El Colegio de México, (2018). Desigualdades en México 2018. México: El Colegio de México.

Engerman, S. L., y K. L. Sokoloff (2012), Economic Development in the Americas since 1500: Endowments and Institutions, Cambridge University Press

Gilens, M., & Page, B. I. (2014). Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens. Perspectiva política, 564-581. Obtenido de https://doi.org/10.1017/S1537592714001595

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI. (2017). Necesario unir esfuerzos para rescatar las lenguas indígenas nacionales. Comunicado 21.

INEGI. (marzo de 2019). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (enoe). Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/497/variable/V1375

Magaña, V., & Conde, C. (2000). Climate and Freshwater Resources in Northern Mexico: Sonora, a Case Study. Environmental Monitoring and Assessment, 185. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/226011499_Climate_and_Freshwater_Resources_in_Northern_Mexico_Sonora_a_Case_Study

Murillo, J., Román, M., & Hernández, R. (2011). EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIONAL EVALUATION FOR SOCIAL JUSTICE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PELA JUSTIÇA SOCIAL. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 17.

Tinajero, G., Englander, K., & Santibañez. (2011). Bilingual-intercultural education for indigenous children: The case of Mexico in an era of globalization and uprisings. Intercultural Education, 178.

Zárate, V. J. (2016). Grupos étnicos de Sonora: Territorios y condiciones actuales de vida y rezago. Región y Sociedad.

Agradecimientos

A las jóvenes de los pueblos originarios y a las autoridades de sus comunidades que confían en nosotros.

Al equipo que coordina e impulsa el Programa Intercultural Universitario.

Impacto de la Ilustración en las culturas nativas y en la Amazonía en la era del caucho en los siglos XIX y XX[1]

Afectaciones del *boom* del caucho en el diálogo intercultural y en la comprensión de la Amazonía como conciencia biodiversa

Edilberto Lasso Cárdenas[a]

[1] La ponencia es el resultado de la investigación personal que concluyó con la publicación del libro titulado *Expediciones, investigaciones y misiones en la Amazonía durante los siglos XVI-XX*. Canela, quina y caucho.

[a] Licenciado en Filosofía, especialista en Pedagogía de los Valores y magíster en Educación. Docente del convenio Instituto Misionero de Antropología (IMA) y de Licenciatura en Etnoeducación y Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

Resumen

Quienes ingresaron, abruptamente, a la Amazonía en los siglos XIX y XX lo hicieron arropados en el espíritu de la Ilustración; lo hicieron con ínfulas de señorío sobre la naturaleza, "disponible" como libro abierto. La Amazonía y los indígenas serían catalogados de objetos pasivos de investigación, intervención y civilización. Los exploradores creyeron ser los autores y seres racionales privilegiados para aprehender la totalidad de la selva en unas crónicas y fotografías.

Las culturas nativas, catalogadas de "salvajes", sufrirían, particularmente en la era del caucho, los efectos de la Ilustración: el genocidio de más de 70.000 indígenas, afros y campesinos, y la extracción violenta de caucho.

En el siglo XXI persisten prejuicios y estigmatizaciones sobre la Amazonía. Será la educación (convenio IMA-UPB) la alternativa sensata que desde hace dos décadas está apostándoles a la paz territorial, al diálogo intercultural y a la comprensión de la Amazonía como conciencia biodiversa.

Palabras clave
Amazonía, Caucho, Culturas indígenas, Interculturalidad, Ilustración.

Abstract

Those who abruptly entered the Amazon in the nineteenth and twentieth centuries did so wrapped in the spirit of the Enlightenment; they did it with manorial rules about nature, "available" as an open book. The Amazon and the indigenous people would be cataloged as passive objects of research, intervention and civilization. The explorers believed they were the privileged authors and rational beings to apprehend the whole of the jungle in chronicles and photographs.

Native cultures, cataloged as "savages" would suffer, particularly in the era of rubber, the effects and impacts of the Enlightenment: the genocide of more than 70,000 indigenous people, Afro and peasants and the violent extraction of rubber.

In the 21st century, prejudices and stigmatizations persist about the Amazon. Education (IMA-UPB agreement) will be the sensible alternative that, for two decades, is betting on territorial peace, intercultural dialogue and the understanding of the Amazon as a biodiverse conscience.

Key words
Amazon, Rubber, Indigenous cultures, Interculturality, Illustration.

La Ilustración inglesa arribó a la Amazonía en la era del caucho durante los siglos XIX y XX

Con el triunfo de la razón en el siglo XVII, la era industrial victoriana favoreció creativas e ingeniosas invenciones como el vapor, el ferrocarril, la máquina de hilar, el telégrafo y otras. Parecía que las soluciones y respuestas definitivas del ser humano estaban garantizadas y resueltas.

Sería la literatura la que desenmascararía a la razón. Esta no logró responder a la muerte, la angustia, el miedo, el terror, la guerra, el hambre, la inequidad y la opresión que se vivían en Londres, la meca de la Ilustración. Esa razón fue confrontada por los casos misteriosos y novelas de Jack el Destripador, Frankenstein, Drácula y los Vampiros. La fragilidad humana desnudó y sepultó la primacía de la razón, "mostrando la infección oculta, el pus de una sociedad autocomplaciente y engolfada en su falso ideal de bienestar y seguridad propiciado por la fe en los poderes ilimitados de la mente humana" (Conan Doyle, 2003, p. 11).

En Londres, en los siglos XVII y XVIII se experimentaba con la luz eléctrica; se "devolvió" la "vida" a las ranas muertas; se dio "vida" a los cadáveres humanos. Siglos posteriores, los científicos que zarparon a la Amazonía, en nombre de la colonización, no pretendían generar vida como lo hizo obstinadamente el doctor Víctor Frankenstein. Al contrario, algunos de estos civilizados se dedicaron a arrasar las materias primas que se escondían en las profundidades de la selva, germen de la creación inacabada. Se exprimió y destruyó la vida de innumerables árboles de caucho a costa, además, de la vida de miles de indígenas.

Como Drácula (escrito por Bram Stoker en 1827), que viajó de Transilvania a Londres, no pocos expedicionarios viajaron en el barco de vapor de Londres a la Amazonía a alimentarse de la sangre blanca que brotaba del árbol de caucho que yacía plantado, temeroso de ser herido al despuntar el día. Si bien los caucheros colombianos, peruanos, bolivianos y brasileños, los vampiros, no bebieron sangre indígena, violentamente la arrojaron a la selva indómita o a las aguas turbias de tantos ríos.

La Ilustración, como movimiento político, científico y filosófico de Europa, arribó a la Amazonía durante los siglos XIX y XX sin espíritu dialógico, fruto de las claras directrices expansionistas (expandir la colonia inglesa) y extractivistas (apoderarse de las materias primas, fauna y flora). La Amazonía sería un receptor pasivo de la poderosa racionalidad occidental. Al parecer, lo salvaje, la superstición, la barbarie y la antropofagia no podían hacerle contrapeso alguno a la "civilización" de la que emergieron el progreso y la industrialización.

Los expedicionarios y científicos europeos que desembarcaron en la Amazonía tuvieron la clara idea de dominar la naturaleza; sus barcos de vapor simbolizaron el adelanto tecnológico, antítesis de las inofensivas flechas de los indígenas.

En otro sentido, algunos literatos, antropólogos y etnólogos de la Amazonía aseguraron enfáticamente que el lenguaje universal, culto y reconocido de Europa desconoció, despreció e ignoró la diversidad lingüística de los nativos de la Amazonía. El monismo lingüístico de Europa, que portaron los exploradores y misioneros, no tuvo punto de comparación con el "lenguaje degenerado de los indígenas". Sin embargo, Ospina (2008) afirmó que el lenguaje de Europa enmudeció ante tanta diversidad lingüística y natural de la Amazonía. Europa no contó con palabras para nombrar miles de especies de fauna y flora. Incluso hasta los mismos indígenas no disponían de palabras para tantas especies de la selva:

> Uno tendría que inventar muchas palabras para describir lo que ve, porque entre formas incontables, nadie, ni siquiera los indios, sabrá jamás los nombres de todos esos seres que beben y aletean, que se hinchan y palpitan, que se abren y se cierran como párpados (Ospina, 2008, p. 215).

Esta diversidad lingüística coincide con los juegos de lenguaje de Wittgenstein; se aparta, por tanto, de un yo esencial que interactúa por medio de un léxico único y privilegiado.

Con todo, los ilustrados llegaron, con espíritu avasallador, a la Amazonía. Hicieron del caucho una de las materias primas de especial valía. El auge del caucho empezó en Brasil en 1850; luego se extendió a Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia.

La política extractivista de la Ilustración

Detengámonos en el Putumayo. En los inicios del siglo XX, las masacres, etnocidios y epistemicidios enterraron las ilusiones y estilos de vida de miles de indígenas. Los criminales admitieron sus acciones sin inmutarse: la tortura, el castigo con el cepo, las correrías de indígenas, la violación de las mujeres, los asesinatos de niños y ancianos, las mutilaciones de uno o más órganos de los cuerpos indefensos.

El norteamericano Hardenburg, el juez peruano Valcárcel, Roger Casement y periódicos peruanos (*La Felpa* y *La Nación*) informaron o denunciaron, desde diferentes perspectivas, el escándalo del Putumayo. Particularmente algunas personas y periódicos peruanos asumieron la solidaridad rortyana y, por ende, el compromiso ético con las víctimas del Putumayo.

Los "salvajes" no eran parte del "nosotros"; no eran seres civilizados ni cristianos. La razón moderna no podía cobijar a seres irracionales porque no tenían el lenguaje europeo ni el Dios cristiano. Además, el naturalista, explorador y filósofo Humboldt (1769-1859) (citado en Robert Huxley, 2007) advirtió que la selva no estaba preparada para la civilización. Incluso La Condamine (1921) explicó en su escrito *Relación abreviada de un viaje hecho por el interior de la América Meridional* una serie de percepciones y juicios contra los no ilustrados, a los que calificó de ineptos, incapaces, "irracionales", seres inferiores, esclavos y estúpidos:

> Tienen por base la insensibilidad. Dejo a vuestra elección si debe honrársela con el nombre de apatía o envilecerla con el de estupidez. Nace, sin duda, del corto número de sus ideas, que no se extienden más allá de sus deseos. Glotones hasta la voracidad, cuando tienen con qué satisfacerla; sobrios, si la necesidad los obliga, hasta carecer de todo, sin parecer desear nada; pusilánimes y poltrones con exceso, si la embriaguez no los transporta; enemigos del trabajo; indiferentes a todo estímulo de gloria, de honor o de reconocimiento; inquietos únicamente por el presente y siempre supeditados a él; sin inquietud por el porvenir; incapaces de previsión y de reflexión; entregándose, cuando nada los atemoriza, a una alegría pueril que manifiestan con saltos y carcajadas inmoderadas, sin objeto y sin designio, pasan su vida sin pensar y envejecen sin salir de la infancia, de la que conservan todos los defectos (La Condamine, 1921, pp. 39-40).

En la Amazonía se atentó contra la dignidad humana; se saquearon los recursos naturales sin el consentimiento de la selva. Otras prácticas fueron ejercidas dentro y más allá de las fronteras: la extracción cauchera, la invasión y el saqueo de tierras y materias primas en zonas fronterizas (como lo hicieron Brasil en Bolivia y Perú en la parte sur de la Amazonía colombiana), el dañino nacionalismo (a no pocos peruanos no les interesó, en su momento, la suerte de los indígenas masacrados del Putumayo) y la violencia contra los indígenas bajo el abrigo de la "civilización" (se menospreció a seres humanos por sus formas de vivir, conocer y creer).

Amazonía sin Ilustración

No hubo una Amazonía Ilustrada ni un Putumayo Ilustrado. A la Amazonía llegaron hombres ilustrados. Dispusieron de los barcos de vapor para cargar el caucho.

A la Amazonía se la concibió como un centro de estudios para observar, experimentar, documentar y dibujar aquellas especies que en un santiamén se embarcarían rumbo a la Corona española o a Londres. El caucho era una de las privilegiadas materias primas de Europa y Estados Unidos; se lo emplearía para múltiples usos: llantas, juguetes, cables submarinos, tanques de guerra, barcos de guerra, electrodomésticos.

Los ilustrados no reconocieron, por supuesto, la sabiduría de los indígenas "salvajes". La magia o hechicería quedaba desdibujada frente a la razón y el positivismo. En términos precisos, en los siglos XIX y XX se desconocieron, ignoraron y aniquilaron casi por completo las epistemologías de los wuitotos, boras y demás. Primó la "civilización"; se menospreció el supuesto "estado primitivo de los indígenas". El acero y el hierro aplastaron, sin pestañear, a la débil cerbatana. El barco de vapor se erigió como símbolo de progreso; tumbó la indomable y bárbara selva para atravesar de un río a otro, y unir Loreto y Madre de Dios (esta escena apareció en la película *Fitzcarrald*, del Alemán Werner Herzog).

La selva y el barco de vapor simbolizaron el contraste entre lo irracional y la civilización. En tal sentido, fue acertada la reflexión que hizo María del Carmen Rodríguez (2009) a propósito de lo que denominó binomio barbarie-civilización. Exteriorizó la entrada abrupta de Fitzcarrald a la selva peruana en su barco de vapor; este llevó el humo de la contaminación, la deforestación y la barbarie para arrasar con otras culturas:

> Las escenas del barco con su chimenea vomitando humo, navegando por la ladera de la colina sobre los raíles del tren, con la ópera de Caruso y las maderas que crujen, son sin duda las más surrealistas e impactantes (...). Es una magnífica representación de lo civilizado sobre lo salvaje: cómo se impone aquél sobre éste mediante el progreso que no es más que la contaminación personificada en el humo (Rodríguez, 2009, p. 71).

Multinacionales y el caucho

Michelin, Dunlop y Goodyear se constituyeron como las multinacionales de neumáticos más insignes de todo el mundo. Convirtieron el caucho en un elemento esencial de la industria de fin del siglo XIX. En 1839, Goodyear descubrió en Estados Unidos el proceso de vulcanización (técnica que evitaba que el caucho se volviera pegajoso en agua caliente y quebradizo en agua fría). Aumentó notoriamente la demanda.

El británico Thomas Hancock había patentado un caucho resistente antes que lo hiciera Goodyear. Para 1888, John Dunlop reinventó la llanta neumática. Ahora se conocían más bondades del uso del caucho como aislante de cables submarinos, y otros usos: bandas de billar, juguetes, zapatos, prendas impermeables, llantas de bicicletas, llantas de carro, camiones, electrodomésticos, equipos deportivos y chips. Pero fue Ors. J (2011) quien demostró que las bondades del caucho para Inglaterra tuvieron un costo denigrante para la Amazonía:

> Caucho para los neumáticos que hace girar el motor a explosión en Occidente, caucho para la electrificación de las metrópolis, caucho para las industrias que alimentan la Primera Guerra Mundial. Caucho que proviene del sangrado de los árboles y de la inmisericordia del colonialismo (Ors. J, 2011, p. 1).

Manaos, pequeño mundo cauchero con grandes contradicciones sociales

Los adinerados que se beneficiaron del caucho de la Amazonía estaban seguros de que la bonanza de este árbol sería muy exitosa y perenne. Los múltiples usos que Europa y Estados Unidos le dieron al caucho (llantas, ropas, electrodomésticos) condujeron a la demanda de esta materia prima.

Manaos se posicionó como una de las ciudades y puertos más importantes de Brasil para los extranjeros que negociaban con caucho. Ahí arribaba el caucho de otros puertos de la Amazonía. Este centro de prosperidad comercial y de derroche se erigió como piedra de escándalo por ser una ciudad que de la noche a la mañana ostentó lujos que reñían con la extrema miseria de muchos. Manaos, una ciudad de insulsa diversión, no prestó atención digna a los abatidos y atropellados nativos… El olor a caucho que expelían sus cuerpos atraía la malquerencia de los ufanados empresarios del caucho.

Es lamentable que algunas autoridades se hayan prestado para el patrocinio de los proyectos de los caucheros, supuestamente nobles, virtuosos y dignos, como la edificación, con azulejos importados, de teatros, escuelas, hoteles, museos e iglesias en Manaos, Belém de Pará o Iquitos. Al parecer, las élites caucheras no estaban empeñadas en fomentar el espíritu humanista a través de esas obras; estos incultos hombres querían simplemente imitar el estilo de vida burgués de las ciudades extranjeras y los estilos de los hombres europeos; así lo anotó Ovidio Lagos (2005) a propósito del mundo paradójico del Teatro de Manaos: "La construcción de la Ópera, mezcla de estilo italiano y morisco, para un público esencialmente inculto" (2005, p. 106).

La prosperidad de unos pocos caucheros no podía estar sujeta a la dominación, humillación y exterminio de colonos, indígenas y negros; tampoco se podía comulgar con la política de la explotación indiscriminada y violenta del caucho.

Se exprimió hasta la última gota blanca de caucho a costa de las últimas gotas de sudor y sangre del oprimido.

En Belém de Pará hicieron el Teatro de la Paz con el aporte del caucho vendido a buen precio en Londres. ¿Qué paz podría haberse pregonado en el Teatro de la Paz de Pará si el caucho respaldó su construcción? ¿Se permitió que en el Teatro de la Paz se presentara una obra teatral que condenara las prácticas caucheras en Brasil? Probablemente también se hicieron bibliotecas, escuelas e iglesias con los beneficios que dejó el caucho. ¿Se aceptó, sin reparos, que en las bibliotecas de Pará y Manaos se hubieran expuesto públicamente los libros que denunciaban la explotación cauchera? ¿Se ignoró en las escuelas de Pará o Manaos la situación cauchera de los indígenas, colonos y negros? ¿Se censuraron libros, cátedras o exposiciones que abordaran la explotación de los indígenas, colonos y negros? ¿Se predicó en las iglesias, que recibieron aportes de caucheros, en contra de las prácticas crueles que llevaron a cabo en contra de indígenas y no indígenas?

El famoso Teatro de Manaos, que quería parecerse a París, estuvo dotado de piezas de mármol y maderas, todas ellas importadas de Europa. Se inauguró en 1896. Con el caucho, Manaos se convirtió en la ciudad más rica del mundo. Las ostentaciones de este teatro las insinuó Vázquez Figueroa (1975) en la Novela *Manaos*: "Rattingam aseguraba que las butacas estaban tapizadas en seda, y los adornos de los palcos, laminados en oro" (1975, p. 558).

Los mayores logros económicos del caucho de Manaos se dieron entre los años 1890 y 1920. El Teatro de Manaos simbolizaba la bonanza cauchera. Para su inauguración fue contratado el afamado Caruso, uno de los mejores cantantes de ópera del mundo; también hizo su aparición la famosa actriz Sarah Bernhardt.

Los caucheros, haciendo gala del derroche, no escatimaron gastos para enviar a lavar sus ropas blancas a Lisboa; el agua del río Amazonas era turbia o no era pura y cristalina. Todo era importado. No se valoraron los productos locales. Los empresarios del caucho de la Amazonía despreciaron la selva. Esta no era otra cosa que un espacio vacío por ocupar.

Galeano (2004) describió con propiedad algunos hechos que confirmaron la vida fastuosa de los caucheros en Manaos:

> Los magnates del caucho edificaron allí sus mansiones de arquitectura extravagante y plenas de maderas preciosas de Oriente, mayólicas de Portugal, columnas de mármol de Carrara y muebles de ebanistería francesa. Los nuevos ricos de la selva se hacían traer los más caros alimentos desde Río de Janeiro; los mejores modistos de Europa cortaban sus trajes y vestidos; enviaban a sus hijos a estudiar a los colegios ingleses. El Teatro Amazonas, monumento barroco de bastante mal gusto, es el símbolo mayor del vértigo de aquellas fortunas a principios de siglo: el tenor Caruso cantó para los habitantes de Manaus la noche de la inauguración, a cambio de una suma fabulosa, después de remontar el río a través de la selva (Galeano, 2004, p. 120).

El Teatro de la Paz en Belém do Pará (data de 1874) fue construido en época del *boom* cauchero; los ojos de los ricos europeos estuvieron puestos en esta ciudad; los ciudadanos ricos de Pará no se quedaron atrás con tantos derroches y lujos. El teatro, cubierto de mármoles, espejos, pinturas, traídos de Europa, reflejaba el sueño ideal europeo de la burguesía de Pará.

El antropólogo norteamericano Wade Davis (2013) presentó una descripción de los extremos a los que había llegado la magnificencia de estos nuevos ricos de Manaos:

> Los magnates del caucho prendían sus habanos con billetes de cien dólares y aplacaban la sed de sus caballos con champaña helado en cubetas de plata. Sus esposas, que desdeñaban las aguas fangosas del Amazonas, enviaban la ropa sucia a Portugal para que la lavaran allá. Los banquetes se servían en mesas de mármol de Carrara, y los huéspedes se sentaban en asientos de cedro importados desde Inglaterra. Después de cenas que costaban a veces hasta cien mil dólares, los hombres se retiraban a elegantes burdeles. Las prostitutas acudían en tropel desde Moscú y Tánger, El Cairo, Paris, Budapest, Bagdad y Nueva York. Existían tarifas fijas. Cuatrocientos dólares por vírgenes polacas de trece años (Davis, 2013, p. 279).

Mientras los caucheros, empresas y ciudades (Iquitos, Belém de Pará, Manaos) exhibían sus adornos y lujosos vestidos, caballos finos, teatros y comercios, los nativos pagaban con su sangre el precio del caucho. Si en el Teatro de Manaos se escuchaba la solemne ópera, de la selva salían los gritos desesperados de miles de campesinos, negros e indígenas, que no encontraron eco social.

Humildes mestizos e ingenuos vendedores de una pequeña porción de caucho no escapaban a las tentaciones de parecerse, por instantes, a sus patronos caucheros, que veían desfilar, muy orondos, hacia el Teatro de Manaos. El científico y explorador francés Carlos Wiener (1884), quien viajó a Guayaquil, Putumayo y Brasil entre 1879 y 1882, registró una escena de esta índole; un mestizo se interesó por unas joyas:

> Hallándome cierto día en casa de M. Brun, en el gran bazar parisiense de Manaos, vi entrar un mestizo *(caboclo)* que preguntó el precio de una sortija que le había llamado la atención a causa del brillo de un soberbio rubí de vidrio en el cual daba entonces el sol. El comerciante pedía por su rubí un precio algo regular, pero hizo observar al comprador que semejante joya no armonizaría con el resto de su traje, compuesto de una camisa rota y un calzón muy corto. Sin detenerme a considerar la notable facundia de M. Brun, me limito a consignar que a la media hora el caboclo, que acababa de vender su cosecha de cautchuc, salía de la tienda muy puesto de botinas de charol, gabán negro, sombrero de copa alta, y cinco o seis sortijas en cada mano. Había pagado todo por todo ello doscientos mil reis o sea unos ciento veinte duros, y de seguro que al verle cualquier pillete de Manaos no se hubiera atrevido a hablarle sin darle el título de Excelencia... A los pocos días vi al mismo individuo en muy diferente estado... (Wiener, 1884, p. 84).

El caucho se vino abajo porque Inglaterra ya disponía de sus propios sembrados en Asia. Los precios del caucho, en la Amazonía, cayeron vertiginosamente. Inglaterra no era más comprador de caucho, ahora lo vendía al mundo.

¿Qué le interesó finalmente a Inglaterra cuando investigó el escándalo del Putumayo? ¿Estaban planteados los derechos humanos o era un pretexto para autoabastecerse, de una vez por todas, del caucho de la Amazonía?

Se colonizaron las epistemologías de los nativos

En nombre de la razón se hicieron las conquistas y expediciones para la expansión de un imperio. Con el naturalista y científico viajaron una ideología, una fe, una posición política y un interés científico con claras intenciones, metas y tareas escriturales, cartografías, y captura de la flora y fauna, pues el explorador estaba facultado para leer directamente la naturaleza. No cupieron aquí otros "juegos de lenguaje" u otras expectativas de vida nativas que no estuvieran cimentadas en la razón. Precisamente la ciencia moderna, en cabeza de la Royal Society (París y Londres, siglo XVII) y el famoso Jardín de Kew, avaló las publicaciones o certificó semillas (antes bárbaras, ahora colonizadas). Un metarrelato negó los pequeños relatos indígenas. Un "juego de lenguaje" avasalló, irreconciliablemente, a otros "juegos de lenguaje"; opacó diversas maneras de ver y concebir el mundo.

Los exploradores y científicos que arribaron a la Amazonía en los siglos XVIII, XIX e inicios del XX no se desprendieron de aquello que les resultaba útil en la Ilustración: extraer todas las semillas y demás materias primas para atender los requerimientos económicos y expansivos de un imperio. Las crónicas y diarios debían ser entregados a las autoridades de su tiempo. Los científicos sabían que en sus expediciones se jugaban su prestigio y su proyección profesional. El progreso y la civilización justificaron y respaldaron las inclinaciones alrededor del dominio sobre la selva, los indígenas y las materias primas.

El explorador europeo pisó la "inacabada creación amazónica" con ínfulas de señorío sobre la naturaleza, disponible a su antojo como libro abierto. La Amazonía y los indígenas serían catalogados de objetos pasivos de investigación, evangelización y civilización. Los exploradores creyeron ser los autores y seres racionales privilegiados para aprehender la totalidad de la selva en unas crónicas y fotografías.

Buena parte de los exploradores, provistos de sus crónicas o diarios, no entablaron diálogos ni interlocución válida con los indígenas; más bien, escribieron monólogos o relatos en primera o tercera persona en los que describieron todo lo que veían a su paso. Cada uno de ellos pareció reclamar para sí la autoría, primicia, originalidad y celos de sus investigaciones. El explorador se concibió como actor autosuficiente. Su epistemología se impuso y desatendió las epistemologías indígenas. Las calificaron de bárbaras y salvajes. Impusieron abruptamente el conocimiento, la fe, el lenguaje y la cultura.

Instituto Misionero de Antropología (IMA) y Universidad Pontificia Bolivariana (UPB): abanderados del espíritu intercultural en un pedazo de la Amazonía, en el Putumayo

El IMA, en el Putumayo gracias al convenio con la UPB (su Licenciatura en Etnoeducación y el programa de Trabajo Social), está aportando a la esperanza de construir pensamientos propios y entretejidos de paz territorial, memorias y espiritualidades diversas con las nuevas generaciones de jóvenes de las culturas indígenas, afros y mestizos del Putumayo, Caquetá, Amazonas, Nariño, Cauca y Huila. Desde el inicio del convenio, en el año 2000, las personas afectadas por el cruento conflicto armado reanudaron, con esperanza, sus apasionantes compromisos por las sabidurías, las lenguas nativas, las chagras, las semillas, los ríos y los árboles... Asimismo, afianzaron sus apuestas por el perdón y la reconciliación de las comunidades con las víctimas y los lugares ultrajados por la violencia.

El pensamiento de Occidente impuso sobre la Amazonía una serie de imaginarios que correspondieron al dualismo que sigue haciendo daño: civilización y salvaje. En ese sentido, esta Amazonía ha recibido calificativos como "paraíso perdido", "tierra sin historia", "espacio vacío por ocupar", "paraíso del diablo", "creación inacabada", "vorágine", "trampolín de la muerte", "zona roja" y "cementerio más grande del mundo". Frente a estos imaginarios es alentador que la Amazonía esté jugando, actualmente, un papel fundamental en la formación de los estudiantes IMA-UPB. En sus escritos y conversatorios se está afianzando su relación interconectada con la Amazonía como Madre Tierra, conciencias biodiversas e interconectadas y memoria de memorias.

Conclusiones

Los exploradores y científicos que arribaron a la Amazonía en los siglos XIX e inicios del XX no se desprendieron de aquello que les resultaba útil en la Ilustración: extraer todas las semillas y demás materias primas para atender los requerimientos económicos y expansivos de un imperio. Las crónicas y diarios debían ser entregados a las autoridades de su tiempo. Los científicos sabían que en sus expediciones se jugaban su prestigio y su proyección profesional. El progreso y la civilización justificaron y respaldaron las inclinaciones alrededor del dominio sobre la selva, los indígenas, los afros y las materias primas.

El explorador ilustrado de Europa pisó la "inacabada creación amazónica" con ínfulas de señorío sobre la naturaleza, disponible a su antojo como libro abierto. La Amazonía y los indígenas serían catalogados de objetos pasivos de investigación, evangelización y civilización. Los exploradores creyeron ser los autores y seres racionales privilegiados para aprehender la totalidad de la selva en unas crónicas y fotografías.

El convenio IMA-UPB sigue empeñado en la construcción de la paz territorial, el diálogo intercultural y la comprensión de la Amazonía como conciencia biodiversa.

Referencias

Bürger, Ch. y Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. AKAL.

Casement, R. (2011). *Diario del Amazonas*. Editorial Funanbulista.

Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) (2011). *Libro Azul Británico. Informes de Roger Casement y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo. Correspondencia sobre el trato dado a sujetos de la colonia británica e indios nativos empleados en la recolección de caucho en la zona del Putumayo*.

Conan Doyle, A. (2003). *El país de las brumas*. Ediciones Jaguar.

Córdoba, L. (2012). *Misioneros-patrones e indígenas-siringueros: el caucho entre los chacobos del Beni (siglo XX)*. Universidad de Buenos Aires/Conicet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5103048

Davis, W. (2013). *El río. Exploraciones y descubrimientos en la selva amazónica*. El Áncora Editores, Fondo de Cultura Económica.

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo Veintiuno Editores.

Huxley, R. (2007). *Los grandes naturalistas*. Ariel.

La Condamine. (1921). *Relación abreviada de un viaje hecho por el interior de la América Meridional. Desde la costa del mar del sur hasta las costas del Brasil y de la Guayana, siguiendo el curso del río de las Amazonas* [PDF] [Versión castellana de Federico Ruiz Morcuende]. Calpe. http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0033174.pdf

Lagos Ovidio (2005). *Arana, Rey del Caucho. Terror y atrocidades en el Alto. Amazonas*. Editorial emecé. Buenos Aires.

López, V. (2006). *Amazonía contemporánea: fronteras y espacio global*. [Comentarios al *dossier* de *Íconos* 25]. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 26, septiembre, 119-130. Recuperado de https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/175/171

Ors. J (2011). *El otro infierno de Roger Casement,* Recuperado de https://www.larazon.es/historico/8266-el-otro-infierno-de-roger-casement-LLLA_RAZON_381399/

Ospina, W. (2008). *El país de la canela*. Random House Mondadori.

Rodríguez, M. (2009). *Extranjeros en América Latina. Aculturación y expolio. Fitzcarraldo*. En M. Pérez Murillo *et al*., *La memoria filmada. Historia socio-política de América Latina a través del cine. La visión desde el Norte*. Editorial IEPALA.

Rorty, R. (1989). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.

Vázquez Figueroa, A. (1975). *Manaos*. Editor digital: akilino. Segundo editor: DEBOLSILLO.

Wiener, C. (1884). *América pintoresca. Descripción de viajes al nuevo continente. Por los más modernos exploradores*. Montaner y Simón Editores.

Vásquez Rocca, A. (2015). La cuestión del sujeto: psicopatologías del yo y la transformación biopolítica de la subjetividad. *Nómadas*, *42*.

CAPÍTULO II

La ética para nuevas ciudadanías

Asumir las relaciones interculturales supone un análisis de las conductas o comportamientos humanos, pues son las personas quienes se relacionan cruzadas por los planteamientos políticos, económicos, sociales y culturales.

En esta línea se presentan experiencias que incluyen la reflexión sobre una ética aplicada, en la que los constitutivos morales de los grupos sociales y culturales encuentran una expresión, una forma de actuar, una forma de ser en el marco de los derechos humanos y la convivencia pacífica.

La interculturalidad: entre el puente y el conflicto[1]

Blanca Angélica Mejía Acata[a]

1 Reflexión derivada de investigación o tesis. La interculturalidad, en su dimensión ético-política, ha manifestado una tendencia a ser explicada como puente entre culturas diversas. En la ponencia nos interesa presentarla como conflicto, lo irresuelto, lo irreconciliable. Desde esta perspectiva proponemos situar la reflexión. Me encuentro realizando mi tesis doctoral intitulada La interculturalidad como campo de lucha: el caso ecuatoriano, dentro del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos (PPELA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la Dra. Ana Luisa Guerrero como tutora principal y responsable del proyecto PAPIIT IN400418 "Los derechos humanos y los derechos del libre mercado frente a la crisis del Estado en América Latina (Argentina, Bolivia, Ecuador y México)", en el cual también colaboro.

a Licenciada y maestra en Estudios Latinoamericanos, Posgrado en Estudios Latinoamericanos (PPELA) y doctorando en Estudios Latinoamericanos (todo en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM). Miembro del Proyecto PAPIIT 'IN400418 "Los derechos humanos y los derechos del libre mercado frente a la crisis del Estado en América Latina (Argentina, Bolivia, Ecuador y México)".

Resumen

La tesis doctoral en curso ha devenido en las reflexiones que compartiré en la ponencia. Lejos de las miradas románticas de los últimos años, resulta interesante plantear la interculturalidad como conflicto, como campo de lucha, esto propone una perspectiva que permite problematizar los intereses que hay detrás de una enunciación de la interculturalidad. Más allá del multiculturalismo liberal y la interculturalidad crítica, es pertinente plantear a la interculturalidad como disenso y no como consenso, y de esa manera evidenciar el choque de universos epistémicos diametralmente distintos. Como método de investigación propongo la historia conceptual y la hermenéutica.

Palabras clave
Interculturalidad, Conflicto, Puente, Campo de lucha, Diversidad cultural, Pueblos y comunidades indígenas.

Abstract

The current doctoral thesis has become the reflections that I will share in the present text.Far from the romantic views of recent years, it is interesting to consider interculturality as conflict, as a field of fight, this proposes a perspective that makes it possible to problematize the interests that exist behind an enunciation of interculturality. Beyond liberal multiculturalism and critical interculturality, it is pertinent to pose interculturality as dissent and not as consensus, and in this way show the clash of diametrically different epistemic universes. As a research method, I propose conceptual history and hermeneutics.

Key words
Interculturality, Conflict, Bridge, Fight field, Cultural diversity, Indigenous communities and nations.

Introducción

La interculturalidad es uno de los conceptos más utilizados en las últimas décadas. Pese a ello, su definición ha resultado, más que permeable, lodosa. Si bien estamos conscientes de que los conceptos evolucionan, en el caso de la interculturalidad enfrentamos un fenómeno distinto. Nos enfrentamos a un concepto polisemántico: tiene distintas acepciones, ninguna descartable de entrada. Pero el que tenga tan diversos significados no implica que no se mantengan líneas generales. Usualmente, la interculturalidad se nos presenta como un concepto conciliador, una vía capaz de conectar, mediante un diálogo armónico, a culturas diversas, de manera que los conflictos derivados de sus diferencias puedan quedar atrás. Así que es asociada con la buena voluntad de las partes involucradas.

La cuestión de la diversidad cultural ha significado una reflexión constante, y no solo sobre las diferencias entre los múltiples universos culturales, sino sobre las relaciones que se pueden establecer entre ellos. En América Latina en específico, estas reflexiones se ven atravesadas indudablemente por el tema de los pueblos indígenas y la colonización. Entendiendo que existen ya diversas posturas que se han dedicado a aquel por años, no dedicaré tiempo a exponer las diferencias entre los decoloniales, los poscoloniales y los descoloniales.

Existen algunos momentos clave en la historia de la región relevantes para hablar de la diversidad cultural:

» El periodo de la Conquista y la Colonia tuvo signos distintivos en las diferentes regiones de América Latina; sin embargo, comparte rasgos comunes de violencia, destrucción, imposición, dominación y muerte. El otro factor notable fue la resistencia.

» El periodo de la independencia y la creación de los Estados nacionales, al igual que el periodo anterior, mantuvo signos distintivos y aspectos generales. Entre estos, es interesante resaltar el papel de los pueblos y comunidades indígenas, las antes denominadas castas y los esclavos negros, frente a la reluciente figura del ciudadano y la pretensión de homogeneizar una población históricamente heterogénea.

» La década de 1990, ya que los movimientos indígenas obtuvieron más atención en el marco de los 500 años de la llegada de los europeos al continente. Se hizo notar el movimiento ecuatoriano con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), así como el mexicano con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (no fueron los únicos). En esta misma década el multiculturalismo liberal estuvo en ascenso.

Recordemos que en la misma década hubo una apertura del sistema político frente a las demandas de reconocimiento y ciudadanía cultural en la región andina. En Colombia (1991), Perú (1993), Bolivia (1994), Ecuador (1998) y Venezuela (1999) les fueron reconocidos los derechos colectivos a los pueblos indígenas al definir sus Estados como multiculturales o pluriétnicos. Esto no es casualidad, ni tampoco resultado de la buena voluntad de los Estados mencionados: vale recordar que desde la Conquista hubo múltiples movimientos de resistencia y lucha de los pueblos indígenas.

Sin embargo, durante esta década es posible identificar una coyuntura trasnacional en la cual la cuestión étnica adquirió gran relevancia. Naciones Unidas la declaró como la década de los pueblos indígenas dentro de la campaña contra los 500 años de la Conquista, mientras se desarrollaba el contexto de la aplicación de las medidas de las políticas neoliberales del Consenso de Washington, lo que redujo el papel del Estado y desató un proceso de pauperización, migración y diferenciación social.

> Se enfocaron sobre todo en la racionalidad política vigente, en la práctica no se consiguió eficacia en términos de (auto)dominación y un control de la población indígena, al contrario, los pueblos y movimientos indígenas utilizaron estos nuevos espacios, conocimientos, prácticas y las formas de interpelación del Estado, para formular nuevas demandas y desarrollar formas de representación autónomas (Ospina, Kaltmeier y Büschges, 2009, p. 9).

Como podemos ver, esta tendencia intentaba fragmentar y disolver el impacto de las movilizaciones indígenas en una suerte de soluciones placebo para reducir y controlar las inconformidades que motivaban a los indígenas. En lugar de desarticularse en su totalidad, los movimientos indígenas aprovecharon estas ventanas para interpelar al Estado y promover sus demandas, presionar para el reconocimiento de sus derechos y defender sus intereses. Lo que nos lleva al siguiente momento histórico:

» El surgimiento de los Estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia en 2008 y 2009, respectivamente. Este es sin duda el momento cuando la discusión en torno a la diversidad cultural tocó uno de sus puntos más álgidos. Términos como multi-, pluri- trans- e interculturalidad llevaban ya muchos años en la discusión académica y en el activismo social y político; sin embargo, no existía consenso sobre el significado de cada uno, y ello provocó su uso indiscriminado. Por supuesto que surgieron esfuerzos importantes por aclarar su contenido, problematizarlo y criticar las posturas desde las cuales se enunciaba. Entre los autores más reconocidos están Catherine Walsh, Raúl Prada Alcoreza, Josef Estermann y Boaventura de Sousa Santos. No podemos perder de vista que los mismos movimientos sociales e indígenas acuñaron su perspectiva sobre el tema, y no siempre resultó coincidir con las posturas académicas.

Con este panorama general, podemos ahora comenzar a discutir sobre el tema particular que nos interesa, la interculturalidad. Es este uno de los términos más utilizados recientemente. Tanto el Estado como la academia y los movimientos sociales e indígenas lo utilizan, pero no necesariamente de la misma manera. Vayamos por partes. Vale la pena aclarar que multi-, pluri-, trans- e interculturalidad son términos que hablan de las relaciones que se establecen entre diferentes culturas y que están atravesados de manera irrenunciable, aunque no siempre explícita, por las relaciones de poder y dominación históricas; es decir que no pueden desligarse del colonialismo y la colonialidad.[2]

Los vínculos dependen de dos factores básicamente: a) el posicionamiento ético-político del lugar de enunciación y b) un pronóstico de lo que se espera de ese vínculo. El posicionamiento ético-político es la base, es determinado por el reconocimiento ofrecido entre las culturas en contacto, ya que ver a todas las partes como pares no tiene las mismas implicaciones que ver a una como superior y a otra como subordinada. Este punto es del todo relevante, sea cual sea el concepto que se utilice para hablar de sus relaciones, ya que donde no hay pares, jamás se podrá establecer un diálogo, sino monólogos; y donde hay relaciones de poder desiguales, habrá siempre un afán por someter a aquel que sea considerado como inferior. Es decir, de fondo está el problema de la otredad.

El tipo de relaciones que se describen en estos conceptos básicamente hablan de a) una negación a relacionarse pese a compartir un territorio, b) una coexistencia en la cual una cultura domina a otra, incluso se impone desdibujando a la cultura sometida, y, finalmente, c) una voluntad de coexistir eliminando los conflictos mediante un diálogo voluntario, con tendencia a la inclusión. Y aprovechando la coyuntura política, he empleado los términos desde diferentes frentes: por un lado, la posición del Estado; por otra, la de los intelectuales y académicos; y, por otra, la de los propios pueblos y movimientos indígenas.

Aparentemente, al hablar de la interculturalidad hablamos de "una voluntad de diálogo", y la mayoría de la literatura disponible plantea la ruptura de relaciones de desigualdad. En este momento me interesa subrayar el punto de la "voluntad". Querría indicar que hay un deseo por eliminar la disparidad de las relaciones sociales, es decir, romper un patrón de hegemonía, y no solo desde quienes viven dominados, sino también desde quienes disfrutan los privilegios del lado opuesto.

La hegemonía se basa en la desigualdad, patrones de acumulación dispares (no solo materiales). Sería ilógico que desde la hegemonía se intentara romper o aminorar la desigualdad que lo sustenta. Es válido, entonces, cuestionarse sobre esa voluntad de la que hablan tantos autores. Es posible que ese "diálogo" sea una negociación limitada y camuflada que pretenda funcionar más como una ligera "válvula de escape" que como un convenio que favorezca a las partes involucradas.

---

[2] Son diferentes la Conquista, la Colonia, el colonialismo y la colonialidad.

No solo está directamente relacionado con una cuestión de ejercicio del poder: el que se involucren culturas diferentes, con cosmovisiones y cosmovivencias diferentes, tampoco facilita ese "diálogo".

Cuando la interculturalidad es planteada como puente, como una vía que nos permite conectar, presuponemos que ambos lados están en igualdad de condiciones, como si fueran del mismo material y no tuvieran particularidad alguna que distinga una orilla de otra; es decir, un panorama de pares. Esta visión oculta que dentro del diálogo intercultural siguen existiendo relaciones de poder y dominación desde el lenguaje elegido (o impuesto) para dicho diálogo, las claves de traducción, los significados que se pierden, lo que no se puede traducir, lo que es suprimido por "no ser comprensible", el lugar donde ocurre, la manera de registrarlo, etc.

Tal como lo han señalado Walter Mignolo (Walsh, Mignolo y García Linera, 2006), las tensiones que hemos heredado de las prácticas colonialistas pueden estar proyectadas en otras esferas, como las del poder, o incluso las del conocimiento. Si no somos capaces de reconocer a un interlocutor como nuestro par, ¿cómo podríamos establecer un diálogo? Dos monólogos no completan el circuito del habla, al igual que dos líneas que corren paralelas jamás se tocan.

En este sentido, me parece sumamente apetitosa y enriquecedora la propuesta de trabajo que Ricardo Salas Astrain (2006) nos lanza como hipótesis: el pensamiento filosófico intercultural, visto como una propuesta para seguir reelaborando el pensamiento crítico, debe asumir la realidad latinoamericana traspasada por asimetrías, asumir la historicidad llena de luchas internas y externas, en contra de la dominación imperial, sean de carácter colonial o neocolonial. Así, el pensamiento crítico intercultural se constituye como interdisciplinario en el ámbito epistemológico y en la praxis.

Si asumimos esa hipótesis, sería posible enunciar a la interculturalidad desde una perspectiva menos romántica, en la cual sea asumida en primer lugar una realidad que históricamente ha sido construida con desigualdades, derivadas de relaciones de dominación. Los teóricos decoloniales, descoloniales y poscoloniales han reflexionado sobre esas relaciones, su instauración y los mecanismos que les han permitido subsistir sin verse mermadas por el cambio del modo de producción, aunque ellos difieren en su opinión sobre cómo hacerles frente. Lo que vale la pena subrayar es que esas relaciones de dominación no son exclusivas de América Latina ni tampoco originadas en el siglo XV. Si forman parte de la historia, una perspectiva crítica que señale no solo su permanencia, sino los factores que se la permiten, resultaría útil.

Si renunciamos al planteamiento utópico de la interculturalidad entendida como diálogo-puente y elegimos un lugar de enunciación más crítico, podemos plantearla como la visibilización de lo no dicho, es decir, como conflicto. Este ejercicio no es ocioso, ya que el hablar de lo no dicho nos lleva a preguntas como ¿por qué no se ha dicho?, ¿quién determina qué voces quedan fuera?, ¿ese silencio es por elección o por imposición?, ¿lo no dicho se convierte automáticamente en no visible, o solo en lo ignorado voluntariamente?, ¿qué clase de relación guardan los interlocutores?

Plantear a la interculturalidad como un conflicto es posicionarse radicalmente lejos del ensueño y el espejismo de quienes solo la piensan y la presentan como conciliación. Implica renunciar a la utopía del diálogo afable y sin contratiempos. Lo que propongo es cuestionarnos eso mismo, por cuanto no solo hablamos de culturas diferentes, hablamos de universos epistémicos que pueden resultar irreconciliables, y en tal caso el conflicto me parece una condición implícita a todas luces. No podemos negar que cada una de estas posiciones defiende intereses específicos, atravesados por diferentes aspectos; así que al estar frente a frente, lo que ponen sobre la mesa son justamente esos intereses.

La interculturalidad, vista desde este ángulo, nos permite desnudar el conflicto. Es importante aclarar que dejar de lado la perspectiva utópica no implica caer en la desolación, el desamparo, el desencanto absoluto; antes bien, nos obliga a mirar y subrayar esos detalles que estaban ocultos a plena vista. Desromantizar la idea de la interculturalidad es posiblemente una posición más crítica con la que podemos enfrentar la realidad. Evidentemente, los primeros cuestionamientos tienen que ver con la manera en que se puede hacer ese proceso, a lo que propongo iniciar por la deconstrucción. Al tratarse de un concepto plurisemántico, es de vital importancia tener en cuenta la historia conceptual y no perder de vista la hermenéutica como herramientas de análisis.

Vale la pena apuntar, como consideración relevante, que las denominadas "minorías" siempre han tenido un ejercicio político. Aquello que se ha visto modificado a lo largo de la historia es el espacio político que se les reconoce. La etnicidad ha fungido como un factor de discriminación epistémica, de manera que sus saberes, conocimientos y prácticas han sido despreciados y subalternizados principalmente por la Modernidad. Sin embargo, la resistencia de las denominadas minorías étnicas (que en algunos países constituyen mayorías) ha logrado el reconocimiento de algunos de sus derechos, y siguen peleando por otros, según la realidad de cada Estado. Es decir, la situación de la diversidad étnico-cultural en la región enfrenta un panorama heterogéneo.

El pluralismo jurídico ha sido visto, junto con el constitucionalismo multicultural, como una vía de reivindicación de las demandas históricas de los pueblos y naciones originarias; sin embargo, no logran confrontar ni modificar las relaciones ético-políticas, tampoco las sociales, además de dejar intocado el sistema capitalista neoliberal; así que no consiguen hacer una modificación estructural. Más allá de la etnicidad como recurso simbólico, o la etnización de lo político, han sido insuficientes el debate y los alcances de las reformas constitucionales. Es decir, la interculturalidad vista como conciliación ha resultado un simulacro. En favor de los intereses hegemónicos, han sido reconocidos derechos y abierto algunos espacios, teniendo el cuidado de no atentar contra el *statu quo* estructural.

Conclusiones

Si le concedemos razón a Josef Estermann (2014) cuando afirma que existen diferentes tipos de interculturalidad, y que incluso existe una que, lejos de ser crítica y emancipadora, es enajenante, entonces es pertinente una propuesta crítica que nos lleve a buscar un proyecto civilizatorio distinto, algo que tras la crisis ecológica que enfrentamos parece más que urgente de considerar.

El que propongamos contemplar a la interculturalidad como conflicto no implica renunciar a la posición de diálogo, sino reflexionar en torno a las aristas que dicho diálogo y proyecto implicarían. Si nos enfocamos meramente en el aspecto cultural, tradicional, lingüístico, como lo ha venido haciendo la política pública, entonces los alcances serían demasiado limitados y rayarían, más bien, con el multiculturalismo liberal, como sucede en muchos Estados. Si, por el contrario, buscamos una modificación radical del Estado, o su refundación, como algunos autores se animan a proponer, entonces es necesario realizar dos pasos: el primero sería incluir en el debate la esfera política y económica, y el segundo hacerlo más allá de las fronteras de los casos específicos y locales; es decir, integrar a diferentes matrices culturales en la mesa de debate, considerando realmente sus propuestas, respetando sus tiempos y formas tanto de organización como de intervención; en suma, invitarlos como pares, con propuestas y epistemologías igual de válidas.

Hasta que esa vía se consolide, lo que tenemos es una tensión entre quienes postulan una interculturalidad orgánica, funcional a la cosmovisión hegemónica, moderna, capitalista, y quienes apuestan por una interculturalidad más crítica. Para Josef Estermann (2014) existe la trampa del discurso posmoderno, ya que al limitar el debate sobre la interculturalidad a las claves del "diálogo" y el "respeto", dejamos la praxis en términos de la "voluntad", y es por esto que los Estados plurinacionales no han logrado integrar la interculturalidad en su política pública, pese a que han creado ministerios de "descolonización" e "interculturalidad"; para este filósofo suizo tanto a la descolonización como a la interculturalidad como procesos inconclusos y abiertos, en lugar de entidades estáticas o fenómenos fácticos con especificidades sociales e históricas. De ahí que la creación de ministerios no resuelva el problema.

La interculturalidad no puede ser ejercida de manera efectiva sin el pluralismo epistemológico. Es imperativo deconstruirla como el acto de buena voluntad en el cual surge un diálogo horizontal de saberes provenientes de distintas matrices culturales que con un método ecléctico pueden construir un nuevo sistema civilizatorio. Reconocer a todos los interlocutores y sus epistemologías como pares es el primer paso, aunque no por ello es sencillo: justo la perspectiva del conflicto nos permite poner atención en lo no dicho, lo no traducible, lo no negociable, lo que a pesar del "diálogo" se convierte en disonancia.

Hay debates sobre la forma de conciliar epistemologías tan distintas, en los que entran en crisis algunas prácticas indígenas en relación con los derechos liberales, y viceversa. Las matrices culturales por armonizar provienen de cosmovivencias tangencialmente distintas: por un lado, el antropocentrismo, el neoliberalismo, la democracia; y, por otro, nociones que no conciben a la naturaleza como un objeto enajenable, explotable e inerte al cual convertir en propiedad privada para sacar provecho con mecánicas económicas forzosamente capitalistas (aunque ha habido casos, sobre todo en Bolivia, en los que los indígenas han establecido mecánicas capitalistas funcionales y benéficas para ellos); y si bien utilizan la consulta y el consenso, no son necesariamente democráticas (está la tendencia al comunitarismo y al comunalismo; no coincido con los autores que los definen como prácticas democráticas, a falta de poder imaginar otras formas de organización basadas en el consenso que no se llamen democráticas necesariamente). Por el momento no podemos encontrar una manera sencilla de armonizar posturas como esas. La CONAIE propone…

> … deconstruir de imaginarios, códigos de colonialidad-subordinación, con la valoración de aportes de los distintos elementos sociales a nivel género, e intergeneracional. La interculturalidad no puede ser cosmética o funcional al sistema de dominación, sino que se debe construir una interculturalidad crítica que cuestione las relaciones de poder económico, político y cultural. En el Estado Plurinacional, las políticas públicas deben ser diseñadas, implementadas y evaluadas con plena participación de los Pueblos y Naciones Originarias considerando las especificidades y diferencias entre pueblos y requerimientos específicos de hombres, mujeres, niños/as, jóvenes y ancianos/as (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, 2012).

Repensar la interculturalidad es también repensar el lugar de enunciación, criticar no solo a quienes la han enunciado, sino a quienes hemos escuchado, leído o escrito al respecto. Si buscamos que la interculturalidad tenga impacto en la realidad, debemos preguntarnos si proviene primero de la realidad misma, una que es diversa, compleja, asimétrica, desigual, y en medio de ese fenómeno ocurre el encuentro no armónico entre culturas distintas, que están en una tensión permanente, con cosmovisiones y cosmovivencias distintas, epistemologías y praxis heterogéneas, tradiciones y aspiraciones diferentes. Esto las sumerge en un conflicto vivo y latente, que no podemos ni debemos ignorar. Esta es la base con la que podremos eventualmente consolidar una realidad donde la diversidad, la diferencia y la desigualdad no sean vistas como sinónimos ni experimentadas solo de forma negativa. Únicamente de esta manera podremos construir nuevas ciudadanías, con Estados efectivamente plurales y políticas interculturales. 500 años de

colonialismo no van a ser erradicados en unas décadas de debate y, menos aún, con la creación de nuevos documentos legales: el proceso es largo, como larga ha sido la resistencia de los pueblos y naciones indígenas.

Referencias

Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. (2012). Proyecto político para la construcción del Estado plurinacional. Propuesta desde la visión de la CONAIE. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de https://conaie.org/2015/07/21/proyecto-politico-conaie-2012/

De Sousa, B. y Meneses, M. (2016). *Epistemologías del sur (perspectivas)*. Ediciones AKAL.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, *38*. http://polis.revues.org/10164

Ospina, P., Kaltmeier, O. y Büschges, Ch. (2009). *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.

Prada Alcoreza, R. (s. f.). *Epistemología, pluralismo y descolonización* [PDF]. http://www.rebelion.org/docs/167277.pdf

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad racionalidad [PDF]. *Perú Indígena*, *13* (29), 11-20. http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf

Restrepo E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca.

Said, E. (2007). *Orientalismo*. Editorial De Bolsillo.

Salas Astrain, R. (2006). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Walsh, C., Mignolo, W. y García Linera, Á. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Cuerpo y territorio en la cultura ancestral *ye'pá ma'sã:* formas de conocimiento y saberes de vida[1]

Tatiana Villa Montoya[a]

[1] Las comunidades ancestrales que habitan el territorio colombiano necesitan de un reconocimiento frente a sus costumbres y tradiciones, las cuales comparten el interés por el bienestar del ser humano y su relación con el lugar que se habita, aun cuando no están presentes en las plataformas virtuales. Una manera de dar voz a estos pueblos ancestrales es generar un diálogo entre comunidades educativas, investigadores y personas naturales, en este caso de Colombia, para ver estos saberes ancestrales como una forma diferente de acercarse al otro y convivir con él.

[a] Estudiante de sexto semestre de Estudios Literarios de la Universidad Pontificia Bolivariana, énfasis en Literatura Hispanoamericana.

Resumen

El cuerpo en la cultura ancestral *ye'pá ma'sã* atraviesa sus leyes de origen y saberes en su tradición. Para ellos el cuerpo es el primer territorio habitado por el ser y se ve reflejado no solo en la relación con su entorno, sino también en las dinámicas y estructuras presentes en la comunidad. A través del *bj'kjrã ukũse*, palabras de los mayores, se comprende la naturaleza de la relación entre cuerpo-conocimiento-territorio presente en la comunidad ancestral *ye'pá ma'sã*.

Palabras clave
Ye'pá ma'sã, Saber ancestral, Cuerpo, Territorio, Realidad, Tradición oral, Comunicación.

Abstract

The presence of the body in the ancestral culture *ye'pá ma'sã* goes through crosses its laws of origin and knowledge in its tradition. For them, the body is the first territory habited by the being and is reflected not only in the relationship with its environment but also with the dynamics and structures present in the community. Through the *bj'kjrã ukũse*, words of the elders, the nature of the relationship between the body-knowledge-territory present in the ancestral community *ye'pá ma'sã* is understood.

Key words
Ye'pá ma'sã, Ancestral knowledge, Body, Territory, Reality, Oral tradition.

Introducción

> "Tojoweégɉ ye'pá ma'sj̃ pɉa wiíre ko'tegɉ weéronojõ nimi (ɉ'pɉre tojónijã wiíre)
>
> toópɉre ukũ, tɉoña tojónijã ma'sĩsere ukũduji weéno, ma'kakjãrã tojonijã
>
> marĩya di'takjãsere"
>
> *Jaramillo Urdaneta (2018, p. 77)*[2]

En 1492 Cristóbal Colón, un navegante genovés, decidió embarcarse en un viaje que lo llevaría a conocer las tierras que terminarían nombradas a partir del cartógrafo italiano Amerigo Vespucci. Desde aquella fecha, la historia del continente americano comenzó a escribirse y conocerse en otros territorios, olvidando por completo el hecho de que América ya existía tiempo atrás, con un nombre o cosmogonía diferente. La falta de otredad en la Conquista llevó a un desencuentro entre las culturas partícipes del Nuevo Mundo, pues se impusieron formas de vida occidental a las comunidades nativas, opacando sus lenguas y costumbres, acompañado esto de la explotación de su territorio.

Hoy en día, existe la noción de que hay historias y momentos que anteceden a la Conquista, pero que son desconocidos para gran porcentaje de la población latinoamericana. Por lo tanto, es importante sensibilizar a las personas frente a las comunidades ancestrales que permanecen vivas en América Latina. Debido a que se tiende a crear una imagen exótica e idealizada de sus costumbres y a que no necesitan de un reconocimiento o ayuda porque están en una perfecta relación con su entorno, una vez se reconozcan las comunidades ancestrales desde otras perspectivas, se podrá apreciar en mayor medida la validez de sus tradiciones.

En el caso de Colombia, diferentes instituciones han comenzado a dialogar con los pueblos ancestrales del territorio y se han creado espacios para estudiar los relatos de las comunidades, retomando las pedagogías propias ancestrales. A través de círculos de palabra, visitas de integrantes de las comunidades y lectura y escucha de sus relatos de origen, se ha fomentado un acercamiento literario frente a la tradición oral de las comunidades, puesto que, como señala Vivas Hurtado, "la escritura es ajena al mundo ancestral" (2015, p. 28).

---

[2] Traducción: "El *ye'pá ma'sã* cuida sus dos hogares (cuerpo y casa), que son lugares para conversar, sentir, dialogar y tejer saberes consigo mismo, en comunidad y con la madre tierra".

Teniendo en cuenta lo anterior, las tradiciones ancestrales se ven demeritadas y muchas veces resumidas como mitos y leyendas. Sin embargo, estas comunidades, con sus respectivas lenguas, poseen unos conceptos que enuncian y abarcan el conocimiento construido a partir de su tradición. Así mismo, cuentan con nombres propios para hacer alusión a las formas estéticas y de conocimiento que forman parte de su historia y vida espiritual. Uno de ellos es el *bj'kjrã ukũse*, palabras de los mayores, en la cultura ancestral *ye'pá ma'sã*: un concepto que se refiere a ese conocimiento que ha sido recogido por todos sus ancestros y que es conservado por los mayores y sabedores de la comunidad.

Así pues, los erróneamente nombrados tucanus, domadores de yuca e hijos de la anaconda, serían posibles maneras de referirse a los nacidos en la cultura *ye'pá ma'sã*. Una comunidad ancestral que habita la región colombiana del Amazonas y el Vaupés, a lo largo de A'kóstirama (río Vaupés) y A'kó ñisá (río Papurí), como también el norte de Brasil. Desde su cosmovisión sobre la tierra, el pozo de leche creado por la abuela *Ye'pário* y la anaconda dadora de vida Ye'pá ma'sj̃, la comunidad ha creado diferentes plataformas comunicativas que reúnen su tradición y palabra. Entre ellas: la pintura corporal y facial, el tejido, la danza y los relatos.

Si bien las plataformas anteriores ofrecen un conocimiento acerca de esta cultura ancestral y han sido trabajadas un poco más en ámbitos sociales y académicos, este estudio analiza cómo el conocimiento de la cultura *ye'pá ma'sã* está atravesado por el cuerpo y se ve reflejado específicamente en la relación con los animales y las plantas, la construcción de la casa ancestral y la concepción numérica. Para esto se parte del análisis de las palabras de los mayores, *bj'kjrã ukũse*, compiladas en el libro *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã*, texto que narra y comparte los saberes de esta comunidad.

Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã nace a partir de la motivación de Lisandro Jaramillo Urdaneta, un hijo del pueblo *ye'pá ma'sã*, por conocer profundamente su cultura y su tradición desde el diálogo con sus abuelos y abuelas, para luego difundir este conocimiento a las personas interesadas en la cultura. El libro reúne desde los pronombres y los colores hasta los relatos y las danzas intrínsecas de la comunidad. Un texto bilingüe que muestra cómo las instituciones educativas donde se genera conocimiento están creando estrategias y alternativas para darles una voz y una validez a los saberes ancestrales, y también se reconoce a las personas de las comunidades como sujetos válidos para el conocimiento y la investigación.

Una parte importante de la tradición oral de las comunidades ancestrales son los relatos de origen, que en su mayoría hacen referencia a un relato de otro tiempo que enseña y demuestra su creación. En *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã* se puede leer la historia de "Ye'pário, *ko ma'sõkũke*", "Ye'pário la que dio origen". Allí se dice que los *ye'pá ma'sã* vienen de un pozo de leche preparado por la abuela Ye'pário, del que salieron también otros pueblos para ser guiados por el abuelo Ye'pá ma'sj̃, quien estaba en la parte trasera de la anaconda, la canoa ancestral. A medida que la canoa sube y baja por los ríos Amazonas, Negro y Vaupés, el abuelo Ye'pá ma'sj̃ le otorga a cada grupo saberes para vivir en armonía (Jaramillo Urdaneta, 2018, pp. 126-135).

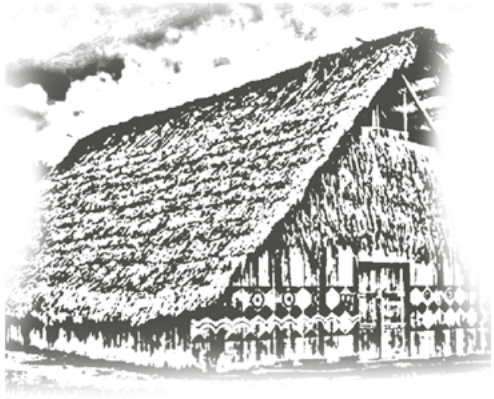
El relato de origen reúne algunas de las leyes de vida que guían a esta comunidad. Una de ellas está relacionada con la canoa ancestral, ya que la anaconda ancestral que trasladó las primeras generaciones al territorio del Vaupés es al mismo tiempo un animal y un dador de conocimiento. De ahí la importancia de la relación de los *ye'pá ma'sã* con los animales y las plantas. Para ellos, los animales son muy importantes porque son hermanos ancestrales que toman una forma distinta a la del ser humano, pero que continúan aportando saber, ya que perciben y habitan el territorio desde otra perspectiva. Además, son capaces de dialogar con las personas a través de su forma de actuar: "Sus comportamientos nos indican en qué momento se puede cazar o pescar; cuándo hay que preparar y recoger los alimentos de la chagra [we'sé]. Ellos orientan nuestro calendario ecológico" (Jaramillo Urdaneta, 2018, p. 35).

En efecto, habitar el territorio, para los *ye'pá ma'sã*, no se ve resumido en las personas, sino también en cada ser vivo con quien comparten el territorio. De hecho, cuando el filósofo Martín Buber dice que "donde no hay participación no existe realidad" (2017, p. 78), se comprende mejor el tipo de relacionamiento entre animales y plantas presente en esta cultura ancestral. Los *ye'pá ma'sã* dan participación a todas las especies y las reconocen dentro de su visión de mundo. Así sucede con la chagra, *we'sé*, una parte de la selva cerca de las viviendas donde se cultivan alimentos. La *we'sé* se percibe como un elemento vital que armoniza el territorio y del que se toma únicamente lo necesario. En ese sentido, y siguiendo las palabras de Buber, hay realidad.

De la mano con las especies como participación y el relato de origen, en "Ye'pário, ko ma'sõkũke" también se hace referencia al cambio que desarrolla el abuelo Ye'pá ma'sj̃. Este, después de llegar al raudal Ipanuré, cuenta el relato, aparece transformado en ser humano, pues antes tenía apariencia de pez. Esta transformación es de gran importancia porque es la que lleva a la creación de la casa ancestral, *marĩ ka'tiri wií*, también mal llamada maloca; veamos:

> Una mujer y un hombre *ye'pá ma'sã* siempre están ligados a la casa ancestral. Nuestro cuerpo nos recuerda la estructura de esta vivienda. En los relatos de origen se cuenta que Ye'pá ma'sj̃ (...) al ver que su gente no tenía donde vivir, construyó la primera *marĩ ka'tiri wií* siguiendo la forma de su cuerpo (Jaramillo Urdaneta, 2018, p. 46).

La *marī ka'tiri wií*, además de estar relacionada intrínsecamente con el cuerpo debido a su construcción y naturaleza, es el lugar en el que permanecen los saberes ancestrales y donde se transmiten entre la comunidad. Allí transcurre el *bj'kjrã ukũse*, las ceremonias, se aprende el respeto, el reconocimiento del otro y también se escucha el consejo de los mayores para resolver problemáticas de la comunidad. En los *ye'pá ma'sã*, la *marī ka'tiri wií* es un cuerpo, un ser vivo que se nutre de los saberes, relatos, danza, música, fuego, es decir, se relaciona con todo lo que habita el territorio.[3]



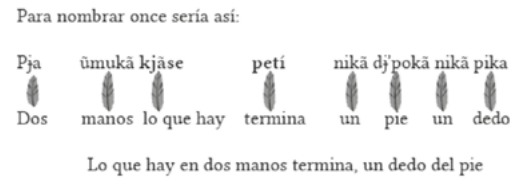
Gracias a la *marī ka'tiri wií*, existe una relación entre conocimiento, cuerpo y territorio que atraviesa la cultura ancestral *ye'pá ma'sã*. Del mismo modo, la lengua de este pueblo ancestral reconoce dicha relación, pues las palabras con las que nombran las partes del cuerpo son las mismas con las que se refieren a la estructura de la *marĩ ka'tiri wií*: *poarí* significa cabello y las ramas que cubren el techo de la casa ancestral; *ka'seri* es piel y la pared de corteza de la casa; y *si'kũpirõ õã* es columna vertebral y la estructura interna de la casa.

A partir de lo anterior se manifiesta la importancia del cuerpo que permite un diálogo. La relación con los elementos de la naturaleza no es únicamente una cuestión de alteridad, sino también la forma en que funciona el ecosistema de la comunidad en la que todos (animales, plantas y hombres) tienen una función indispensable: "Los pueblos indígenas tienen un arraigo con el territorio que va más allá de la concepción material de las cosas, sus principios están basados en el pensamiento de la cosmovisión, la relación del hombre con la tierra" (Agredo Cardona, 2006, p. 29). Aquello significa que todos los seres están tejidos con el territorio sin importar la forma, pero cuando las comunidades ancestrales se ven obligadas a desplazarse, pierden vínculos con sus historias y naturaleza de vida. Se enferma el territorio y, por tanto, su cuerpo.

[3] Las imágenes forman parte del libro *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã*.

En relación con el cuerpo, un elemento que caracteriza a las comunidades ancestrales es que sus lenguas parten de un pacto con la naturaleza; en los *ye'pá ma'sã*, su lengua presenta también la otredad, puesto que está en sintonía con la presencia del otro. Un caso específico es el de *Wãmepeose* (los pronombres), que se diferencian no solo por género, sino también por "la distancia y el espacio en que se encuentren, la presencia o ausencia respecto al que enuncia" (Jaramillo Urdaneta, 2018, p. 24); es decir, hay un pronombre específico para distintos momentos dependiendo de si la persona a la que se refiere está lejos, cerca o ausente. Su lengua representa un reconocimiento del otro, y también es interesante el hecho de que la palabra en esta comunidad ancestral pueda ser tejida en relación con la ausencia.[4]

Por último, la concepción numérica de la comunidad ancestral *ye'pá ma'sã* también está relacionada con el cuerpo: los números, *ba'pakjose*, y el acto de contar tienen que ver con los dedos de las manos y los pies. Su sistema numérico llega hasta el 20 y este vendría siendo la unidad. La concepción de los *ba'pakjose* para los *ye'pá ma'sã* está basada en los alcances del cuerpo y no en un deseo de dominación frente al territorio que se habita. En las comunidades ancestrales es primordial la concepción de armonía con la madre tierra.



La comunidad ancestral *ye'pá ma'sã* cuenta con un conocimiento que no está alejado del cuerpo, la sanación y el territorio; por el contrario, logra vincular todo aquello que está presente en el planeta Tierra. Con la *marī ka'tiri wií*, *bj'kjrã ukũse*, el relato de origen y su forma de contar historias y transmitir enseñanzas, los *ye'pá ma'sã* demuestran y practican un conocimiento que no es para producir y dominar el territorio, sino que reúnen unos saberes para la armonía de la vida, la vida humana, del territorio, de las plantas y los animales.

[4] Es importante señalar la particularidad de aspectos lingüísticos de la lengua *ye'pá ma'sã*, como el caso de estos sonidos: el soplo de aire oclusivo y egresivo que acompaña a las consonantes y vocales según la naturaleza de la conversación. Aquí se observa cómo la presencia de lo corpóreo es inherente en esta lengua ancestral, ya que existe una relación entre el enunciar la palabra y el sentirla.

Las comunidades propias ancestrales cuentan con aportes epistémicos que necesitan ser valorados y estudiados, porque en la actualidad el hombre se ve a sí mismo como un ser que puede realizar lo que se proponga con ayuda de invenciones tecnológicas; sin embargo, no se puede olvidar que no estamos solos en el territorio y que no porque lo habitamos somos sus dueños. Existen otras personas, especies y plantas que cumplen una función dentro del ecosistema y que están al cuidado del ser humano. La tecnología y los dispositivos electrónicos que se desarrollan día a día no pueden arreglar o recrear lo que una vez fue destruido. Los pueblos ancestrales se ven tan afectados como cualquier otra comunidad por los cambios climáticos, la corrupción y la explotación de los recursos naturales.

Es la noción de otredad que permanece viva en las comunidades ancestrales el gran ejemplo que estos pueblos dejan a las sociedades actuales, en las que muchas veces no existe un reconocimiento del otro como ser o persona y hay una pérdida de los valores humanos. Y no hay, entonces, una realidad, porque si no se participa, no se existe. El libro *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé. Saberes ye'pá ma'sã* demuestra cómo los saberes ancestrales sí tienen una cabida en la academia y las ciencias sociales. Como en Colombia, donde a través de las lenguas ancestrales se reúnen 65 o más maneras de ver el mundo.

Conclusiones

El libro *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé Saberes ye'pá ma'sã* es una de las herramientas que les permiten a las culturas ancestrales del territorio colombiano dar a conocer su conocimiento, pues no solo incluye los relatos y leyes de origen, sino también una experiencia de enseñanza sobre la lengua y su tradición. Además, les permite a los hijos de estas comunidades que se dirigen a las universidades y ciudades compartir sus conocimientos en la misma plataforma comunicativa de la academia.

Esta ponencia, más que un análisis frente a la cultura *ye'pá ma'sã*, es una oportunidad para que entre los pueblos ancestrales y las nuevas y presentes generaciones se construya un tejido a partir del diálogo y reconocimiento del otro, pues tenemos en común más de lo que creemos.

Referencias

Agredo Cardona, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul*, (23), 28-32.

Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder.

Jaramillo Urdaneta, L. (2018). *Ye'pá ma'sã ma' sĩ sé. Saberes ye'pá ma'sã*. Universidad de Antioquia.

Vivas Hurtado, S. (2015). *Komuya uai. Poética ancestral contemporánea*. Sílaba Editores.

Agradecimientos

Gracias a la profesora Maribel Berrío Moncada por presentarme los saberes de nuestras comunidades en el curso universitario Imaginarios Ancestrales, Prehispánicos y Contemporáneos, un espacio que motiva a los estudiantes a pensar nuestras culturas ancestrales desde otra perspectiva.

La etnoeducación como propuesta para el desarrollo de cultura de paz[1]

Olga Lucía Arbeláez Rojas[a]
Adriana del Socorro Álvarez Correa[b]
Alejandro Londoño Hernández[c]

[1] Reflexión derivada de investigación o tesis. En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, la etnoeducación se ha concebido como una política que promueve dos dimensiones para este campo de la educación: a) que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos (indígenas, comunidades rom, pueblos afrocolombianos y mestizos campesinos), atendiendo sus identidades culturales, el multilingüismo y la interculturalidad; b) que favorezca el reconocimiento de una identidad nacional pluriétnica. Se argumenta cómo la formación en etnoeducación (ofrecida por la Universidad Pontificia Bolivariana en convenio con el Instituto Misionero de Antropología) desarrolla capacidades humanas que permiten a los estudiantes el uso de recursos culturales que contribuyen a la cultura de paz.

[a] Licenciada en Lingüística y Literatura, magíster en Desarrollo, de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Profesora de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, por más de 20 años. Ponente y conferencista en eventos académicos de orden local, nacional e internacional. Miembro del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas. Coordinadora de la Licenciatura en Etnoeducación UPB-IMA. Miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la UPB. Miembro de la Red Oducal.

[b] Licenciada en Español y Literatura, de la Universidad de Medellín; especialista en Literatura, de la UPB y magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, de la Universidad Menendez Pelayo. Profesora de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) desde 1994. Miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la UPB. Coordinadora del curso del ciclo básico de formación humanista Lengua y Cultura de la misma universidad. Miembro del Comité de Currículo de la Licenciatura en Etnoeducación UPB-IMA.

[c] Estudiante de la Licenciatura Inglés-Español de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Pasante de investigación en el proyecto Creando Paz. Editor de la *Revista* Textos, publicación de la misma escuela.

Resumen

Esta ponencia es producto de la investigación *Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*. Tras el acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las FARC, el país ha entrado en un periodo (histórico) que requiere múltiples y diversos análisis y reflexiones sobre la violencia que ha padecido y las posibilidades de construir la paz; tarea mayor para la educación en una sociedad que, a pesar de las desigualdades, divisiones y polarización, es rica en experiencias de mediación y transformación del conflicto gracias a su diversidad social, étnica y cultural. La ponencia plantea el currículo de la etnoeducación como propuesta para el desarrollo de cultura de paz mediante el reconocimiento de recursos culturales y la formación en estos.

Palabras clave
Etnoeducación, Interculturalidad, Currículo, Recursos culturales, Construcción de paz.

Abstract

Paper derived from the research entitled *Creando Paz: cultural resources in mediation and constructive management of conflict, and its contribution to Civil Skills training and the construction of culture of peace*. After the peace agreement held by the National Government and FARC, the Colombian nation has entered an epoch that requires diverse analysis and reflection over the violence that has suffered and the forthcoming possibilities for building peace. A fundamental task for Education within a society that, in spite of inequality, division and polarization, has been rich in mediation and conflict transformation experiences. Through this paper, the curriculum of Etnoeducación (Education for Ethnic Groups) is set out as a proposal to achieve a Peace Culture based on the recognition of cultural resources and education on what these are and mean.

Key words
Ethnic education, Interculturality, Curriculum, Cultural resources, Peace building.

Antecedentes

La presente ponencia se deriva de la investigación titulada *Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz* (código 121074054774), realizada por la Universidad Pontificia Bolivariana y la Corporación Región, y cofinanciada por Colciencias (entidad rectora del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación).

En el proyecto financiado participan Educación en Ambientes Virtuales (EAV), Grupo de Investigación Desarrollo y Aplicación en Telecomunicaciones e Informática (Gidatic), Lengua y Cultura (LyC), Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) y el Grupo de Investigaciones en Derecho (todos son grupos de investigación de la UPB), y la Corporación Región, de Colombia, con la asesoría internacional de la Corporación La Fábrica, de Barcelona, España.

La convocatoria (740 de 2015) de Colciencias para proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación tuvo como propósito "conformar un banco de proyectos de investigación que aporten a la equidad, la paz y la educación desde el conocimiento que generen y transformen ámbitos que se identifican como prioritarios en el Plan Nacional de Desarrollo".

Marco general en el cual se inscribe el proyecto Creando Paz, con el objetivo de analizar el uso de recursos culturales en casos de mediación y otras formas de gestión constructiva de conflictos, sus aportes a la formación de competencias ciudadanas y la construcción de cultura de paz. Asimismo, los objetivos específicos del proyecto contribuirán a afrontar otros de los desafíos estratégicos que estipula el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, a saber: la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación; el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles; el impulso del uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo así el desarrollo para la vida.

El proyecto de investigación comenzó en enero de 2016 y culminó en agosto de 2019.

Creando Paz

El objetivo general de la investigación fue analizar el uso de recursos culturales en casos de mediación y otras formas de gestión constructiva de conflictos, sus aportes a la formación de competencias ciudadanas y la construcción de cultura de paz, por medio

de contenidos formativos que contribuyan a la Cátedra de la Paz. Este objetivo apunta tanto a los términos de la convocatoria (Colciencias 740 de 2015) como al séptimo desafío estratégico estipulado en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: "Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género" (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017).

Recursos culturales, educación para la paz y cultura de paz

Dicha investigación tiene como fundamento teórico el concepto de imaginación moral y sus cuatro disciplinas (acto creativo, red de relaciones, curiosidad paradójica y aceptación del riesgo), en los términos del investigador y mediador John Paul Lederach. Desde aquel se hace revisión del concepto de recursos culturales, que constituye la base del propósito de la investigación: ¿es posible que las personas que viven en situaciones de "ausencia de paz" logren sobreponerse a sus condicionamientos sociales para construir alternativas de vida posibles y que lo hagan precisamente porque hacen uso de estos recursos?

Grosso modo, se trata de una investigación que identifica recursos culturales presentes en grupos poblacionales que han sufrido ausencia de paz o embates y coletazos del conflicto armado, para traducir o transformar aquellos en contenidos que ayuden a la formación de competencias ciudadanas y a la construcción de cultura de paz, principalmente a través de la Cátedra de la Paz que estableciera el Gobierno nacional, junto con el Ministerio de Educación, mediante la Ley 1732 de 2015, o a través de propuestas curriculares derivadas del proceso de investigación.

Tanto en el planteamiento del proyecto como durante su desarrollo, conceptos como cultura de paz, mediación, gestión constructiva de conflictos, competencias ciudadanas y, especialmente, recursos culturales fueron fundamentales. De hecho, recursos culturales se plantea como categoría teórica y metodológica para acercarse a las formas de expresión de las experiencias individuales y colectivas en cuatro casos de estudio:[2] la Escuela Itinerante de Paz; la Corporación Casa Mía; la estrategia Estudiar, Qué Negociazo, de la Corporación Granada Siempre Nuestra; y la iniciativa Parcelas Solidarias Alternativas, desarrollada por habitantes de la vereda Betania, en el municipio Valle del Guamuez, Putumayo, y sobre la cual se hablará más adelante.

La expresión "recursos culturales" se acuña principalmente desde dos horizontes teóricos de la comunicación: los estudios culturales y la *media ecology*. Cabe anotar que estos horizontes teóricos generaron, a su vez, el paradigma interpretativo cultural de la comunicación (Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región, 2016), el cual permite entender que…

> … el proceso comunicativo es base para la conformación de la cultura, en otras palabras, que la comunicación constituye el entorno cultural del ser humano y los usos y las prácticas culturales se revelan como experiencias de significación (Martín Barbero, 1998; García Canclini, 1990; Williams, 1981; Moles, 1975) (Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región, 2016).

El concepto recursos culturales se utiliza en campos de conocimiento como patrimonio, turismo, antropología, sociología de la cultura y arte, referido indistintamente a "bienes culturales", "elementos culturales", "actividades culturales", "espacio cultural", "equipamiento cultural". Ahora bien, se utiliza en los campos del patrimonio y el turismo con una marcada tendencia a englobar las referencias a recursos culturales como un asunto ligado al patrimonio cultural de comunidades, pueblos o naciones, entendido aquel como un repertorio de elementos tangibles e intangibles que forman parte de la definición de la identidad de los grupos poblacionales y de su memoria colectiva.

Se adopta esta perspectiva, en clave de la imaginación moral (Lederach, 2016), para la identificación de recursos culturales con el propósito de valorar, comprender e interpretar el sentido que tienen en la construcción de tejido social y de cultura de paz, además del reconocimiento de su potencial formativo.

Cabe mencionar aquí que (los conceptos) educación para la paz y cultura de paz aluden a procesos distintos. Nosotros proponemos educación para la paz como aquella relacionada con la generación de acciones para la apropiación de competencias ciudadanas, la formación para la participación en la toma de decisiones en el marco de lo social y la construcción de equidad. Y cultura de paz como una forma de vida, desde un marco amplio de la ecodignidad, en la cual se reconoce el valor de la interrelación de la naturaleza, el ser humano y la cultura. En términos de Adela Cortina (2013), desarrollarnos con plenitud y conservar el mundo.

La cultura de paz supone, entonces, el reconocimiento y respeto de los valores ciudadanos y los derechos humanos, el fomento de la participación democrática y el cumplimiento de deberes sociales y culturales, entre otros compromisos éticos y morales.

La experiencia de Parcelas Solidarias Alternativas y el uso de los recursos culturales

La vereda Betania del municipio Valle del Guamuez (también llamado La Hormiga), en el departamento del Putumayo, ha sido una zona habitada por familias campesinas con unas prácticas de agricultura y unas formas de vida tradicionales; esta comunidad, más o menos durante los últimos 30 años, ha sido afectada por dife-

[2] Para conocer más sobre los casos, vaya al sitio de divulgación del proyecto Creando Paz: www.creandopaz.org

rentes problemáticas asociadas al narcotráfico y a los embates del conflicto armado colombiano.

La proliferación del cultivo de la hoja de coca en esta zona modificó las formas tradicionales de vida de los campesinos, generando incluso por momentos la fragmentación de la comunidad. No obstante, hay en ellos una voluntad de cambio (salir de la ilegalidad) y de rescate de sus tradiciones (principalmente de cultivo y de convivencia comunitaria). Las etnoeducadoras María Isabel Córdoba y Paola Andrea Burbano, habitantes de la vereda, tuvieron la idea de "conformar una red de economía solidaria campesina como estrategia de organización para la reconstrucción de tejido social de la vereda", la cual se consolidó con la implementación de su trabajo de grado, titulado *Reconstrucción de tejido social por medio de parcelas solidarias alternativas* (Córdoba y Burbano, 2015).

Como advierte John Paul Lederach, "la gente encuentra respuestas innovadoras a situaciones imposibles no porque sean profesionales de sólida formación o personas especialmente dotadas" (2016, p. 312). En este sentido, el trabajo que desarrollaron María Isabel y Paola con su proyecto de sustitución de cultivo de hoja de coca por pimienta, a pesar de no ser expertas en las temáticas y metodologías, se dio gracias a su imaginación moral, creatividad y recursividad, potenciadas por su formación en etnoeducación, lo que les permitió desplegar una serie de recursos que el proyecto Creando Paz describe y categoriza como recursos culturales.

Mediante el trabajo de campo con esta comunidad en el marco de la investigación se identificaron algunos recursos culturales que propician la reconstrucción de la vida personal y comunitaria, y que hemos descrito de la siguiente manera en el libro resultado de investigación (en prensa):

» **Competencia ciudadana.** Se trata de personas con una postura crítica, que leen su realidad circundante, que al reconocer la diferencia entre legalidad e ilegalidad muestran su sensibilidad ante los problemas de la comunidad y toman decisiones para plantear soluciones. Su postura crítica se hace evidente al proceder de manera disruptiva, asumiendo el riesgo de cambiar unas prácticas consuetudinarias (cultivar coca) por unas nuevas (cultivar pimienta), en las que era necesario aprender nuevas actitudes, conocimientos y procedimientos.

» **La red de relaciones solidarias.** Se trata de una práctica significativa con valor nominal y sentimental; es decir, esta red actúa en lo práctico como formas de relación para la producción, el aprendizaje y las formas de circulación de la pimienta, y, al mismo tiempo, actúa sobre lo simbólico, de tal modo que les permite a las familias constituirse como una comunidad solidaria.

» **Práctica ancestral.** Se refiere a la observación, la contemplación y la admiración de la tierra y su biodiversidad, comprendiendo y respetando sus tiempos y ritmos mediante prácticas de cultivo y cosecha, y usos que, al incorporar rituales y métodos, entrañan un sentido estético de la vida.

» **Creación de las ECA (Escuelas de Capacitación Agrícola).** La huerta, la chagra y la parcela se conciben como una escuela, como un espacio de formación en el que se aprende viendo, haciendo, compartiendo, trascendiendo los espacios escolares institucionalizados. En la huerta se realiza la trasmisión de saberes, de formas de hacer; se da el consejo, se vive y se incorporan la norma y las lecciones para la vida. Se trata de una forma de educar diferencial, pues es una educación recíproca.

Este es un ejemplo, entre otros, que muestra el impacto de la formación en etnoeducación en la construcción de paz en el país.

La etnoeducación como propuesta para el desarrollo de cultura de paz

La etnoeducación, en Colombia, es una política nacional para la diversidad, mediante la cual el Estado busca atender problemáticas educativas en todos los niveles de los grupos étnicos: baja cobertura, ineficiencia, falta de pertinencia y dispersión geográfica, entre otras. Además, busca garantizar sus derechos y reconocer sus aportes a la diversidad cultural del país, con el objetivo de propiciar su participación activa en los estamentos estatales.

Curricularmente, la etnoeducación se propone como un campo de saber interdisciplinario e intercultural en el cual las relaciones de saberes de las ciencias se imbrican con los aspectos sociales y culturales de quienes forman parte del proyecto formativo. La interdisciplinariedad, en el plan de estudios, se concreta en la articulación de objetos y métodos de estudio de ciencias como la antropología, la lingüística, la geografía y la historia, mediados por saberes de la investigación y la pedagogía, y en diálogo con los saberes locales y ancestrales.

Es así que la licenciatura ejemplifica cómo una propuesta curricular hace posible poner en relación el sistema educativo nacional y hegemónico con visiones de mundo, formas de vida, estilos de pensamiento, formas de crear conocimiento y aspiraciones de desarrollo social y humano de diversos grupos sociales. La diversidad étnica manifiesta identidades construidas al tenor de la interacción con condicionamientos naturales y geográficos (río, mar, selva, llanura…), los entornos sociales y los constructos culturales. En este ejercicio de reconocimiento, la etnoeducación se constituye en una oportunidad efectiva de apropiación de saberes y conocimientos, para dar valor y transformar la vida de las personas y comunidades en sus territorios, de manera que se generan nuevos entramados simbólicos propicios para la construcción de una cultura de paz.

Si bien la etnoeducación no es en estricto sentido educación para la paz, sí lo es para la construcción de cultura de paz, que requiere de oportunidades efectivas, pues son estas la potencia para el desarrollo social sostenible, que tiene que ver con las posibilidades reales de que las personas y las comunidades puedan vivir en sus entornos sociales y naturales.

Uno de los fundamentos conceptuales (a la vez que valor) de la etnoeducación para la licenciatura que ofrece la UPB en alianza con el Instituto Misionero de Antropología (IMA) es la ecodignidad, para referir al hecho de que la educación ha de ser generadora de dignidad en todo contexto. Es decir, la formación ha de estar ligada a la relación con el entorno en el que habitan las personas; al sentido de comunidad con el que viven; a la capacidad de estas para reconocer el valor de la tierra, haciendo de esta sujeto de derechos; y a las formas de interacción a partir de sus cosmovisiones y cosmogonías. En suma, el prefijo eco- se interpreta aquí como un agrupador de las diversas realidades que viven las personas y comunidades. Sin el reconocimiento de este valor, la vida misma se pone en riesgo.

Conclusiones

En esta ponencia se sostiene que la experiencia con la educación superior en programas como el de Etnoeducación permite afirmar que los estudiantes usan los recursos culturales para la construcción o reconstrucción del tejido social, y con el potencial formativo que les subyace para transformar sus formas de vida y aportar a los colectivos sociales a los que pertenecen: familia, comunidad, clan.

Las palabras que se dicen, la forma en que se dicen, las maneras de aproximarse y acoger al otro; las maneras de relacionarse con la naturaleza y de aprovechar y respetar sus recursos; las expresiones sobre el territorio y las formas de recorrerlo y habitarlo; los proyectos productivos comunitarios; los lugares y las formas de reunión de las personas; los valores, proyectos, sueños y anhelos que se construyen y se transmiten a través de las conversaciones constituyen signos interpretables presentes en la cotidianidad de las personas y grupos sociales.

Valorar todo aquello como recursos culturales contribuye a la idea de que "reelaborar el esquema de relaciones sociales es reacomodar las coordenadas del mundo experimentado" (Geertz, 2005, p. 38); especialmente en el marco del proyecto Creando Paz y de los estudiantes de etnoeducación en Colombia, quienes en su mayoría habitan en lugares donde prevalece la violencia y han sido afectados por el conflicto armado y por conflictos de otro tipo.

Precisamente, estos estudiantes y etnoeducadores demuestran con sus acciones, actitudes, expresiones y proyectos que cuentan con unos recursos, materiales e inmateriales, los cuales, al recibir valor emocional, dan origen a acciones constructivas para contribuir al desarrollo de nuevas ciudadanías que se insertan en una cultura de paz.

Referencias

Colciencias. (2015). Convocatoria para proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación. https://colciencias.gov.co/convocatorias/investigacion/convocatoria-para-proyectos-investigacion-en-ciencias-humanas-sociales-y

Córdoba, M. y Burbano, P. (2015). *Reconstrucción de tejido social por medio de parcelas solidarias alternativas* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Misionero de Antropología, Puerto Asís, Colombia].

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Semana Libros.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.

Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región. (2016). *Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*.

Reflexión ético-política sobre la educación rural, hacia una resignificación educativa en perspectiva intercultural

Jorge Hernán Marín Maya[a]

[a] Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Educación para Adultos de la Universidad Complutense de Madrid y en Gerencia de Empresas de Economía Solidaria de la Escuela de Gerencia de Cooperativas, Zaragoza. Magíster en Participación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en convenio con el Instituto Misionero de Antropología (IMA).

Resumen

La humanidad, y por tanto el país, afronta por lo menos tres crisis simultáneas: una crisis civilizatoria, una crisis de humanidad y una crisis institucional. Las tres están comprometidas con el desastre que nos acarrea una cuarta crisis: la crisis ecológica. Esto, acompañado de algunos procesos que lograron consolidarse en nuestros pueblos y que perviven por efecto del trabajo colonizador permanente que realizan las instituciones Iglesia (religión), Estado (política), empresa (economía), escuela (cultura) y familia (sociedad): nos referimos a la colonización del ser, del saber, del poder y del territorio.

El modelo civilizatorio de los imperios de Occidente (y luego de Estados Unidos) mantiene esta lógica, sobre la cual fundan su modelo de desarrollo: el capitalismo. Sabemos que estas crisis son planetarias, pero también sabemos que existen y habrá regiones que las afronten con mucha más crudeza que otras. Por ejemplo, las guerras que presenciamos, las migraciones, los desplazamientos, el cambio climático, la escasez de alimentos, de agua, entre otros. ¿Qué papel juegan las educaciones frente a este panorama? ¿Qué cambios deben darse en las instituciones y en quienes toman las decisiones frente al rumbo de las educaciones rurales? ¿Qué cambios deben darse en la formación y en el desempeño de quienes orientan y acompañan los procesos formativos?

Palabras clave
Crisis, Conflicto, Civilización, Colonización, Educación, Ruralidad.

Abstract*

The humanity, and therefore the country, is facing at least three simultaneous crises: a civilizing crisis, a humanity crisis and an institutional crisis. All three are committed to the disaster that a fourth crisis brings us: the ecological crisis. This, accompanied by some processes that managed to consolidate in our towns and that survive due to the permanent colonizing work carried out by the institutions Church (religion), State (politics), company (economy), school (culture) and family (society): we refer to the colonization of being, knowledge, power and territory.

The civilizing model of the empires of the West (and after United States) keep this logic, on which they base their development model: capitalism. We know that these crises are planetary, but we also know that they exist and there will be regions that take that more harshly than others. For example, the wars we witness, migration, displacement, climate change, food shortages, water, among others. ¿What role do educations play against this panorama? ¿What changes should take place in the institutions and in the decision makers facing the direction of rural education? ¿What changes should be made in the training and performance of those who guide and accompany the training processes?

Key words
Crisis, Conflict, Civilization, Colonization, Education, Rurality.

> "... Y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo...".
>
> *Aparte del Preámbulo de la Constitución Política de Colombia de 1991*

> "Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, solo hay adiestramiento instrumental".
>
> *Paulo Freire*

> "O ciencia rebelde, nueva, constructiva, o ciencia de segunda clase, limitada y desadaptada".
>
> *Orlando Fals Borda*

Un poco de historia

En el Congreso de Angostura, Simón Bolívar manifestó que el primer deber del Congreso era propiciar la educación popular, y cumplir esta obligación con verdadero amor a los indígenas, campesinos y todas las capas sociales. Bolívar consideraba que "el trabajo y el saber" eran las dos más importantes vías del progreso del pueblo. Fue claro, además, cuando expresó que debía ser otra educación, puesto que Hispanoamérica no era ni Europa ni Norteamérica, y teniendo en cuenta esto debía ser abordada la problemática educacional.

¿Las actuales motivaciones laborales y educativas tienen los mismos propósitos? ¿Los contextos rurales actuales son solo semejanzas de aquellos otros contextos? O ¿ahora podemos afirmar que tenemos un proyecto de país, de construcción de sociedad intercultural, con territorios rurales diversos y complejos, con habitantes diferentes, con necesidades e intereses distintos, con asociaciones integradas y articuladas regional, nacional, continental y mundialmente? ¿Cuál ha sido el proyecto de país que han impulsado las clases dirigentes y bajo qué concepto de inclusión del campesinado en la construcción de país?

Para los gobiernos liberales entre 1934 y 1946, la educación rural debía esforzarse por "integrar la masa campesina a la vida moderna"; de 1958 en adelante, la prioridad partió de que "se necesita un incremento de la productividad agrícola, para lo cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y capacitado", y en los años sesenta la cuestión definía la educación rural como la necesidad de "vincular la sociedad rural a la modernización". (Triana, 2010).

¿Qué modernidad le plantean los gobiernos al campesinado colombiano? ¿Cuáles son los avances de esta modernidad y cuáles son los niveles para medir sus desarrollos modernos? Tal parece que los procesos de modernidad siguen siendo los mismos que dirigieron los procesos coloniales en las dimensiones del ser, del saber, del poder y del territorio. Ni tenemos independencias en las identidades culturales ni más autonomías económicas ni mayores capacidades de participación y organización política ni mayores facultades éticas, estéticas y espirituales. Las poblaciones rurales de Colombia permanecen en los estadios ofrecidos por la institucionalidad moderna, por las políticas preferentemente urbanísticas. Diversos estudios, investigaciones y misiones rurales así lo demuestran. Lo podemos confirmar con los siguientes ejemplos.

En 1996, la misión denominada Ciencia, Educación y Desarrollo entregó a la Presidencia de la República el informe titulado *Colombia: al filo de la oportunidad*. Este informe, como los otros que se citan más adelante, analiza la estructura y desempeño de la educación en el país y presenta propuestas para resolver sus amenazas y débiles situaciones. Como se observará, todos estos informes coinciden con la situación de elementos estructurales claves del sistema educativo colombiano, y, a la fecha, la pregunta podría ser ¿por qué razones muchas de estas situaciones permanecen iguales? ¿Por qué razones, si son iniciativas de los mismos gobiernos nacionales, las propuestas, retos y rutas allí planteados no se convirtieron en programas de largo plazo para avanzar en los propósitos de país y de sociedad? ¿Qué impide o limita el accionar de las instituciones para comprometerse en desarrollar los conflictos, crisis y fenómenos que allí se describen y analizan?

Concretamente, frente a la situación de la educación en el país, este informe expone:

> Aun cuando las estadísticas actuales indican que Colombia está en un nivel superior al de otros países en vía de desarrollo, el sistema educativo acusa serios problemas que se reflejan en las altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente y pedagógica, inadecuados materiales e infraestructura, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia. Se añade la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel general de la educación, además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados. La baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incide negativamente sobre la educación superior, sobre la eficiencia y efectividad del sector productivo científico y tecnológico, y sobre los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población.
>
> El impacto negativo se observa también en la calidad de la fuerza laboral, así como en la falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, respeto por la vida y equidad. Si bien algunas profesiones de cuello blanco están bien representadas en Colombia y probablemente agrupan la misma proporción (más [sic] no la misma distribución nacional) de profesionales que los países desarrollados, otras áreas de ciencia e ingeniería no tienen análoga representación. Más preocupante aún es el hecho de que la proporción de personas que han recibido educación formal a nivel intermedio se encuentra por debajo del nivel mínimo de exigencia para la ciencia y la tecnología. De igual modo, la educación en ciencia y tecnología es casi inexistente en la educación formal primaria y secundaria, e ineficiente en gran parte de la educación superior. (Misión de sabios, 1996).

Otro ejemplo es la misión rural Colombia en Transición, de 1998. Este informe no solo manifestó los aspectos más sobresalientes frente al desarrollo rural en el país: los problemas de pobreza, violencia, concentración de la propiedad y destrucción de los recursos naturales; el uso irracional del suelo, el agotamiento de las fuentes de agua en las vertientes y su contaminación en las zonas planas; el permanente éxodo rural sin sustento en un desarrollo industrial dinámico; la minifundización, el fracaso de la reforma agraria, la debilidad del Ministerio de Agricultura y de las entidades que prestan servicio en el sector y el creciente desasosiego social, unido a las dificultades que tienen los productores para competir en los mercados…, sino que planteó un completo análisis frente a la educación rural concretamente. En su informe final, en lo que allí se denominó "Conocimiento y cultura", presentó las "limitaciones del sistema educativo rural":

» Un sistema educativo disperso que no logra encontrar los eslabones que deberían unir los distintos niveles, como tampoco entrelazar lo que se ha dado en denominar educación formal e informal.

» Un gran atraso en la formación de los habitantes del territorio, que se refleja no solo en los índices de cobertura, sino también en la calidad de los educandos… La crisis de la educación rural muestra con claridad las iniquidades del modelo de desarrollo.

» Una concepción educativa ligada a un utilitarismo incipiente y mal concebido que ha promovido una educación memorística, acrítica, alejada de las realidades regionales.

» Un sistema de educación superior que al no haber sido capaz de desarrollarse como un conjunto de entidades investigativas, ha devenido en un sistema profesionalizante donde la formación en disciplinas ha sido desplazada por un sistema de baja calidad de formación en profesiones.

» Un sistema de ciencia y tecnología que no ha logrado sentar las bases para la conformación de una comunidad científico-técnica competitiva y crítica.

» Un incipiente sistema de cultura que no ha propiciado el reconocimiento de nuestras diferencias y que privilegia una concepción de la cultura como espectáculo.

» Una debilidad institucional extrema que hace peligrar el desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología.

» En esencia, el modelo educativo, en términos de sus contenidos y enfoques, ha partido de la negación de la cultura tradicional rural, no ha tratado de enriquecerla, sino de sustituirla.

» El enfoque orientado a crear capacidades para el trabajo, más que hacia la organización de la sociedad, el análisis y la valoración de la tradición o el conocimiento de su propia historia.

» Otros problemas que aquejan a la educación tienen que ver con su estructura y organización y con la concepción de que la educación formal es el corazón de la política pública.

» Dentro de la educación formal, la visión, el enfoque, las tecnologías utilizadas, la capacidad institucional, la formación de los educadores, las incompatibilidades entre el proceso educativo y los procesos de desarrollo productivo, económico, social y cultural de la población delatan una profunda incapacidad de responder a los grandes retos que se le plantean al sector rural.

Esta realidad rural no se modifica y, al contrario, de consolidarse algún programa de ciencia, tecnología, innovación, cambio y bienestar rural, asistimos a una migración acelerada del campo a la ciudad fundamentalmente por el modelo de desarrollo económico, por el accionar de las instituciones y por los factores de violencia prolongada desde el surgimiento de los dos partidos políticos tradicionales,

en la hasta hoy disputa por el control del Estado y sus entes gubernamentales. Por esta razón, se pueden entender los hallazgos del *Informe de desarrollo humano 2011 "Colombia rural: razones para la esperanza"*, entre los cuales se destacan:

> Uno de los hallazgos más importantes del Informe es que el campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia. Existe una "falla de reconocimiento", es decir, una falta de valoración de un sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2011).

Esto indica que el proceso de la construcción del Estado colombiano es ajeno y va en detrimento de las estructuras rurales del país y de los pueblos que allí habitan: indígenas, afros y comunidades campesinas. Por lo cual, podemos deducir que las distintas instituciones que rodean los linderos de la gobernabilidad de los pueblos emprendieron trabajos políticos (Estado-Gobierno), trabajos económicos (bancos y empresas), trabajos religiosos (las iglesias), trabajos culturales (las escuelas) y trabajos sociales (las familias), gestando la construcción social de la exclusión, sistemáticamente. Pero también es importante reconocer que esta exclusión social no es local, es decir, colombiana o latinoamericana: es mundial. A estos trabajos constantes les debemos lo que podemos llamar crisis mundial en el actual período de la historia del planeta de los humanos: crisis de civilización, crisis institucional, crisis de humanidad y la crisis ecológica global.

A qué nos enfrentamos

La crisis civilizatoria se debe a la fractura de los patrones con que Occidente fundó la colonia en nuestros países, y que la ambición de sus imperios persiste en mantener, a pesar de los diagnósticos, pronósticos y alternativas/propuestas de múltiples y diversas investigaciones. Los patrones del modernismo, el capitalismo, el desarrollismo, el consumismo, el colonialismo impusieron una racionalidad patriarcal, racista, colonialista, mercantilista e individualista, y están anclados en las diferentes cimientes de las sociedades y las estructuras de poder. Desde esta perspectiva, la ruralidad y las culturas rurales fueron excluidas de las construcciones que realizaron las instituciones mencionadas en cada uno de sus ámbitos. Con esta lógica se entiende la exclusión histórica de campesinos, afros e indígenas.

¿Cuáles son los otros patrones (símbolos, imaginarios, referentes, mitos, creencias) que pueden ser alternativas para un nuevo proyecto civilizatorio? ¿A qué

estamos dispuestas las instituciones y organizaciones que desarrollamos proyectos educativos para lograr un cambio real en nuestras culturas? ¿Cuáles son las otras relaciones que debemos construir como alternativas a las relaciones de producción, relaciones de poder, relaciones de exclusión bajo el código superior/inferior?

Por otra parte, la crisis ecológica es una consecuencia de los patrones de la Modernidad y del capitalismo. Los sistemas de producción, los sistemas mercantiles, los sistemas bancarios, todos ellos fundados en la acumulación de capitales, no escatiman esfuerzos para mantener una estructura que rente capitales permanentemente, y para ello se acompañan de conceptos como materias primas, recursos naturales, fronteras, propiedad privada, sociedad de consumo, individualismo, competitividad, mano de obra barata, y la concentración de la tenencia de la tierra para el control de aguas, bosques, infraestructuras (como carreteras, por ejemplo) y la explotación de subsuelos con altos contenidos de minerales.

El sistema productivo capitalista mantiene condiciones de explotación, esclavitud, guerra y exterminio; luego las pobrezas de múltiples pueblos, la desaparición de diversidades culturales (lenguas, espiritualidades, ritos, costumbres, etc.) y la alteración de las condiciones del planeta son causa y consecuencia de una crisis que afecta la vida no solamente de los humanos, sino de las demás especies que acompañan la vida y sus mundos.

Esta crisis ecológica trae consigo códigos, normas, leyes, lenguajes, publicaciones, gobernantes, empresarios, entre otros componentes, que asumen el papel de justificar la explotación y extinción de los recursos naturales con el pretexto de la necesidad del desarrollo, el progreso y el crecimiento económico. En nuestros tiempos, exactamente es el mercado el que asume el comando de las herramientas que asisten a la globalización y permean las demás instituciones para que organicen sus roles y trabajos hacia esta misma perspectiva.

Es decir, la empresa legitima el control de la tenencia de la tierra desde la lógica de la propiedad privada y de las tecnologías para su trabajo. Esto a su vez supone explotación de bosques, minerales, control sobre el agua, etc. Y así sucesivamente ocurre con las demás instituciones, lo cual radicaliza las relaciones de capital y trabajo y el acrecentamiento de la sociedad de consumo.

¿Qué papel juegan aquí las poblaciones rurales? ¿Qué papel juegan las poblaciones urbanas? ¿Cuál debería ser su rol en las condiciones actuales? ¿Cuáles de sus saberes y experiencias deberían acompañar los desarrollos pedagógicos de nuestras sociedades? ¿Cuál es el rol de las instituciones y organizaciones educativas? ¿Cuáles son los cambios que deben asumir instituciones como la escuela y la universidad en estas crisis?

Por su parte, la crisis institucional tiene su raíz en la ausencia de ética en la formación de las estructuras que las comandan y de quienes tienen el poder de la toma de decisiones. La corrupción, ambición y juego de poderes están desproporcionadas frente a los fenómenos y problemas crecientes en las sociedades. Las instituciones mantienen un diseño de instrumentos y mecanismos que no permiten generar los cambios que se requieren en su interior para obrar en coherencia y consecuencia en una sociedad sumida en pobrezas y desigualdades de toda índole. La crisis institucional es tan grave como las anteriores, pues son ellas las que soportan las lógicas coloniales, pero lo peor es que han incrementado condiciones que generan efectos contrarios a las alternativas construidas por los pueblos pensando en salidas a sus crisis y su bienestar.

Las instituciones Estado, empresa, Iglesia, escuela y familia generan controles sobre el pensamiento, los mitos, las creencias, los roles, el establecimiento de relaciones, los códigos de verdad/falsedad, bueno/malo, pero, sobre todo, mantienen una gran influencia para legitimar el desarrollismo, el consumismo, las relaciones de producción, las relaciones de poder y los códigos culturales. Así que son estas instituciones las que trabajaron (pensaron y planearon) la construcción social de la exclusión y son ellas mismas las que limitan la construcción social de la inclusión.

¿Qué instituciones requieren la educación y el desarrollo en Colombia? ¿Qué sistema de toma de decisiones y de políticas debe conducirlas? ¿Cuáles son las lógicas que las deben acompañar? ¿A qué criterios de aceptabilidad y adaptabilidad deben obedecer? ¿Cuáles son los cambios que están dispuestas a dar las instituciones que responden por los acompañamientos de las poblaciones excluidas sistemáticamente? ¿Cuál es la real apuesta por un nuevo paradigma de paz en Colombia y en Latinoamérica?

La nueva experiencia humana obliga a reflexionar sobre las "pedagogías" practicadas en la formación de docentes y sobre aquellas que practican los docentes en la formación de sus estudiantes. Por ejemplo, ¿de qué visión del mundo y de la vida parten dichas pedagogías? ¿Cuáles son sus análisis históricos de los procesos colonizadores y de las instituciones que las soportan actualmente? ¿Qué tipo de educación debe priorizarse en nuestros territorios y bajo qué marcos pedagógicos? ¿A qué visión de desarrollo debe responder la educación rural colombiana y latinoamericana?

La nueva experiencia humana comprende que el territorio es el eje articulador y el medio para evolucionar los recursos del desarrollo. Desde esta concepción se puede interpretar el fenómeno de la globalización como la oportunidad para que el ser humano potencie su dimensión de cooperación y solidaridad entre los pueblos, pueda comprender y establecer relaciones en contextos cada vez más complejos, para así pasar al desarrollo de la idea de la integración. El desarrollo a escala humana puede convertir la idea de progreso en el enfoque de bienestar, donde las diferencias radican en que no debe aceptarse que otros seres humanos mueran para que otros tengan todos los bienes materiales en abundancia. El cambio de la experiencia humana considera al mundo como un ser vivo que da la posibilidad de vivir, y hacerlo bien.

Los cambios en la cultura expresan que la globalización es la oportunidad de universalizar las culturas y de aprender para innovar las culturas propias. El complemento de la diversidad es posible cuando entendamos la unidad universal. El cambio cultural se apuntala en la posibilidad de construir unidad en la diversidad, y que los pueblos podrán aceptar que la superioridad de la raza es un sofisma para permitir que la inequidad sea un fenómeno permanente y que las ideas de superioridad, fuerza, potencia egoísta e individualidad se impongan por encima de las ideas de comunitariedad, solidaridad, complemento, cooperación. Este aspecto recoge las relaciones que existen entre lo macro y lo micro, en el sentido de que las manifestaciones ocurren en uno u otro nivel, sin importar dónde se da el hecho en primera instancia.

Un nuevo acto educativo político está impregnado de las diversidades culturales, religiosas, de gobernabilidad, economía, etnia y cultura; su proceso de identidad va acompañado del diseño mental que está en la unidad, la tierra, la cultura y la función productiva. La dimensión de las nuevas relaciones en la cultura parte del poder que tienen las ideas de los pueblos, para luego pasar por una sociedad organizada, que responde por los intereses productivos de satisfacción global. Por esto creemos fundamental el sentido creciente del actor local como individuo y como territorio.

El cambio en estas relaciones, dentro de los territorios, de las regiones, del país y en la globalidad, supone una participación social organizada, fundamentada y propositiva para efectos de despertar la creatividad en la generación de las innovaciones que requieren los cambios en las diferentes estructuras sociales, económicas, culturales, políticas, ambientales. De no darse esto, la historia seguirá el camino de la utilización de los pueblos rurales a propósitos más globales, con el consecuente debilitamiento de sus identidades, de la participación, la gestión del territorio y las planificaciones que realizan; se ampliarán los rangos de las líneas de pobreza y de deterioro continuo de su calidad de vida, de los territorios que habitan, y se hará más incierta la permanencia y estabilidad de las generaciones futuras. Para ello, las poblaciones rurales deberán fortalecer su función política en la sociedad, ganar capacidades para la acción y la transformación de las condiciones de vida actuales y llenar de sentido y de libertad cualquier acción que se quiera ejecutar en los territorios, donde se requiera tal o cual actuación. El mundo de las visiones y los principios que los acompañan será sin duda el gran soporte que permita estos niveles de desarrollo y el camino que transforme el rumbo histórico.

Conclusión

Una cita final:

> ... Fue en el Próximo Oriente donde por primera vez una jefatura se convirtió en Estado. Ocurrió en Sumer, en el sur de Irán e Irak, entre los años 3500 y 3200 a. C. ¿Por qué en el Próximo Oriente? Probablemente porque esta región estaba mejor dotada de gramíneas silvestres y especies salvajes de animales aptas para la domesticación que otros antiguos centros de formación del Estado... Entre las varias teorías sobre la formación del Estado, un autor plantea el surgimiento mafioso del Estado que implica "... un campesino industrioso pero oprimido, incapaz de negarse a pagar el tributo exigido por una banda de chantajistas de vestimenta ostentosa, por temor a la mutilación de sus bueyes de tiro, el asalto de sus piraguas y la destrucción de sus olivos". Ya sea por la espada, la recompensa o la religión, muchas fueron las jefaturas que sintieron la llamada, pero pocas las que lograron la transición hacia el Estado. Antes que obedecer las órdenes de trabajar y pagar tributos, las gentes del común intentaban huir a tierras de nadie o territorios sin explorar. Otros se resistían e intentaban luchar contra la milicia, ocasión que otros jefes aprovechaban para invadirlos y hacerse con el poder. Independientemente del curso concreto que tomara la rebelión, la gran mayoría de las jefaturas que intentaron imponer sobre una base plebeya cuotas agrarias, impuestos, prestaciones de trabajo personal y otras formas de redistribución coercitiva y asimétrica, volvieron a formas de redistribución más igualitarias o fueron totalmente destruidas (Harris, 1993).

Referencias

Constitución Política de Colombia de 1991.

Freire, Paulo (1969). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA).

Fals Borda, Orlando. (2013). Ciencia, compromiso y cambio social. Buenos Aires: El Colectivo.

De Souza, Silva. José. (2004). Red "Nuevo Paradigma" para la Innovación Institucional en América Latina. Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).

Echeverri, Rafael. (1998). *Colombia en transición, de la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural. Misión Rural, Informe final*. IICA Editores.

Forero, J. (1999). Economía y sociedad rural en los Andes colombianos. IER, Universidad Javeriana.

Harris, M. (1993). *Jefes, cabecillas, abusones*. Alianza Editorial.

Hernández, R. y Vega, E. (1999). *Historia de la educación latinoamericana*. Editorial Pueblo y Educación.

De Souza Silva, José. (2001). La educación latinoamericana en el siglo XXI. Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación.

Machado, A. *et al*. (1993). Democracia con campesinos o campesinos sin democracia. Fondo DRI, IICA y Universidad del Valle.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Resumen ejecutivo, Informe nacional de desarrollo humano.

Presidencia de la República de Colombia. (1996). Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia: al filo de la oportunidad.

Triana, A. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinos en Colombia: 1934-1974. En *Introducción a la educación agropecuaria en Colombia* (pp. 201-230).

CAPÍTULO III

Comunicación y educación intercultural

La comunicación y la educación intercultural y para la interculturalidad se propone en el marco de un ejercicio autorreflexivo y crítico; esto es, que se "revisa" en clave de sus múltiples relaciones con los otros y con lo otro. En esta línea se presentan modelos, concepciones y prácticas de educación intercultural, así como las afectaciones de los desarrollos tecnológicos digitales a los ejercicios de resistencia y pervivencia de prácticas, lenguas y culturas ancestrales.

Inclusión de las redes sociales en la metodología de enseñanza[1]

Práctica educativa intercultural desde el profesorado

Eva Citlali Martínez Estrella[a]

[1] Experiencia significativa. Dentro de esta práctica educativa realizada en julio 2019 participaron los alumnos que cursan quinto semestre en todas las especialidades (Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y Español) de la Licenciatura en Educación Media Superior Intercultural. En este ejercicio los estudiantes terminaron sus proyectos durante el periodo del curso.

[a] Licenciada en Comunicación y Medios Digitales del Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México. Especialista en *Coaching* Educativo para Docentes de la Universidad Complutense de Madrid. Directora de Formación y Desarrollo de la Universidad Marista Ciudad de México. Docente y autora de la práctica educativa perteneciente a la asignatura de Comunicación Educativa de la Licenciatura de Educación Media Superior Intercultural. Docente de Comunicación Educativa de la Universidad Marista Ciudad de México

Resumen

La mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media Superior Intercultural provienen de pueblos indígenas y tienen la necesidad de explorar otras formas de comunicación, por cuanto el idioma español no es su lengua natal. Por ello, en la asignatura de Comunicación Educativa se diseñó una práctica educativa que diversifica los recursos didácticos y enriquece el intercambio cultural. El resultado de la práctica realizada en 2019 fue un trabajo interdisciplinario que tuvo la finalidad de difundir y resguardar los elementos culturales, usos y costumbres de 9 grupos indígenas de México: nahuas, mixtecos, tlapanecos, zapotecos, tarahumaras, mixes, mayas, tzeltales y choles. Se utilizó la técnica *storytelling* para la creación de materiales multiplataforma que pudieran compartirse en redes sociales.

Dotar a los profesores de estos recursos reduce una brecha digital con los alumnos, innova las metodologías de clase y genera una participación activa por parte de los estudiantes; además, se crean comunidades de conocimiento, porque sus trabajos quedan publicados en redes sociales y pueden recibir una retroalimentación abierta mientras construyen una red de aprendizaje. Abrir un diálogo intercultural promueve y fortalece la inclusión y cohesión social. Adicionalmente, cuando los profesores desarrollan sus habilidades de comunicación en el idioma español, aumenta su campo laboral y crece el reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo en México.

La intervención cultural hacia los grupos indígenas se ha caracterizado por no atender las necesidades expresadas por ellos mismos; y es ahí donde radica la importancia de esta práctica educativa, por cuanto son los profesores quienes desarrollan y estructuran los materiales de acuerdo con los requerimientos de cada comunidad; asimismo, desde su perspectiva hay mayor profundización en los temas curriculares y en las características de su etnia.

Por eso, el recurso realizado no se queda solamente como una reproducción cultural, sino que impulsa una integración intercultural del conocimiento, contenidos, opiniones y personas. Esta práctica educativa garantiza un mayor nivel de participación por parte de los grupos sociales implicados en el diseño, creación y resultados de la misma. Consecuentemente, se aspira a que aparte de innovar en la labor docente, los profesores con esta formación generen y compartan con los colegas de su comunidad una educación intercultural.

Palabras clave
Comunicación, Interculturalidad, Inclusión, Grupos indígenas, Redes sociales, *Storytelling*, Práctica docente.

Abstract

Most of the students form the Bachelor's Degree in Higher Intercultural Education come from indigenous groups and have the need to explore other communication forms, because the Spanish language is not their native language. Thus, in the subject of educational communication, an educational practice was designed in order to diversifies teaching resources and enriches cultural exchange. The result of the practice carried out in 2019 was an interdisciplinary work aimed at disseminating and protecting the cultural elements, uses and customs of ten indigenous groups in Mexico: Nahuas, Mixteco, Tlapanecos, Zapotecos, Tarahumaras, Mixes, Mayas, Tzeltales and Choles. The storytelling technique was used to create multiplatform materials that could be shared on social networks. Providing teachers with these resources, reduces a digital divide with students, innovates class methodologies and generates active participation by students; in addition, knowledge communities are created, because their work is published on social networks and can receive open feedback while building a learning network. Opening up an intercultural dialogue promotes and strengthens social inclusion and cohesion. In addition, when teachers develop their communication skills in the Spanish language, their field of work increases and the recognition of cultural diversity in the educational environment in Mexico grows. Cultural intervention towards indigenous groups have been characterized by not attending to the needs expressed by them, that is where the importance of this educational practice lies, because it is the teachers who develop and structure the materials according to the requirements of each community, also from their perspective there is greater deepening in the curricular subjects and in the characteristics of their ethnicity.

For this reason, the content created is not only a cultural reproduction; it promotes an intercultural integration of knowledge, contents, opinions and people. This educational practice guarantees a higher level of participation by the social groups involved in the design, creation and results of the same. Consequently, it is hoped that in addition to innovating in teaching, teachers with this training will generate and share an intercultural education with colleagues in their community.

Key words
Communication, Interculturality, Inclusion, Indigenous groups, Social media, storytelling, Classroom practice.

Introducción

En América, México ocupa el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país, porque hoy en día se hablan 68 lenguas indígenas; además, cada grupo indígena tiene su forma particular de trabajar, comer, vestir y celebrar sus fiestas; es decir, tienen cultura propia.

> Los pueblos indígenas de México son una pieza fundamental del mosaico de culturas y tradiciones que han contribuido a la construcción de México moderno. Conocer a México demanda conocer a sus pueblos originarios, entender su realidad y costumbres; apreciar su cultura y tradiciones. Identificar lo que nos une a ellos, en lugar de resaltar lo que nos diferencia y aparta (Navarrete, 2019).

Aunque existe esta gran riqueza cultural, la exclusión social de los pueblos indígenas ha generado que paulatinamente se pierdan sus elementos culturales propios. Por esto se diseñó una práctica educativa que con la diversificación de recursos didácticos cumplió tres objetivos específicos:

» Aprendizaje de técnicas expresivo-comunicativas asertivas para la enseñanza.

» Difusión y resguardo de la identidad cultural de pueblos indígenas.

» Inclusión de las nuevas tecnologías en la docencia en los niveles medio y superior.

En la práctica educativa realizada en 2019 existió un trabajo interdisciplinario e intercultural, por medio del cual se crearon materiales multiplataforma utilizando la técnica de *storytelling*; estos recursos contaban historias de 10 grupos indígenas de México: nahuas, mixtecos, tlalpanecos, zapotecos, tarahumaras, mixes, mayas, tzeltales y choles. De este modo, la producción de contenidos garantizó una comunicación intercultural.

Apertura de un diálogo intercultural

Impulsar un diálogo entre culturas fortalece la inclusión y cohesión social; para conseguirlo es indispensable conocer los elementos culturales y explorar otras formas de comunicación, por cuanto no todos utilizan el idioma español.

» **Cultura e identidad.** La cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y transmite en múltiples canales de significados sociales (Banks, 1999, p. 30). Para que esta transmisión de información exista se requiere de una recuperación del pasado; por tanto, la cultura es acumulación y memoria, el motor que genera identidad a través de la conversación y del encuentro con lo diferente (Maass, 2006, p. 25). La identidad se expresa en la cotidianidad, la comida, forma de vestir, en las fiestas y el modo de vivirlas, en los ritos, lenguaje e historia. La profesora Margarita Maass establece que la identidad "crea lazos, teje estructuras simbólicas, sociales y da sentido a la vida" (Maass, 2006, p. 25). La identidad también es una construcción social porque se produce de manera bidimensional, desde el "yo soy" como conciencia individual y con una conciencia colectiva: "nosotros somos".

  En efecto, la "relevancia de la cultura radica en reflejar una identidad y una determinada visión del mundo en una sociedad" (Montobbio, 2004). Este reflejo da sentido a la propia realidad e impregna todos los acontecimientos sociales desde un conjunto complejo de significados sociales e históricamente construidos que se comparten entre los miembros de una comunidad determinada. Por tanto, surge una identidad cultural.

» **Identidad cultural.** Este concepto brinda un sentido de pertenencia a un grupo social específico.

> La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (González-Varas, 1999 p. 43).

  El sentido de pertenencia hacia una colectividad sirve como referencia para que el resto de la sociedad reconozca la identidad cultural de un individuo, o bien del grupo.

» **Comunicación intercultural.** Surge de la interacción y de una situación comunicativa concreta que obedece a una configuración espacio-temporal determinada (Romeu y Rizo, 2006); implica una toma de conciencia de la propia cultura, porque este tipo de comunicación no solo supone comunicarse con otras culturas, sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia. La comunicación no es un simple intercambio de información, conlleva tener la capacidad de compartir emociones para crear una relación de empatía. Por eso, la comunicación intercultural funciona como una herramienta social y educativa que impulsa la inclusión y diversidad cultural.

Transformación de la comunicación en redes sociales

La comunicación tecnológicamente mediada se convirtió en el siglo XX en el vector más importante del terreno simbólico, precisamente por su capacidad de editar, de pegar y despegar, de unir y desunir complejos sistemas de signos y por su presencia y trabajo transversal (González, 2003, p. 77). Hasta hace una década, la comunicación en el ámbito formativo basaba sus estrategias en difundir la identidad dentro de un contexto físico; actualmente, el surgimiento de una "identidad digital" significó para las instituciones e individuos tener que reinventarse y generar nuevas estrategias para ser capaces de expresarse en medios digitales, los cuales se caracterizan por su activa interacción e inmediatez. Como señala la Fundación Telefónica:

> La experiencia digital y online del usuario es cada vez más rápida e inmersiva, las comunicaciones se hacen cada vez más bidireccionales y masivas, y la conexión en tiempo real (tanto a la información como a otras personas) hacen que gran parte de las actividades se conviertan en una experiencia atrayente, absorbente e incluso adictiva (Fundación Telefónica, 2013, p. 13).

La interacción generada entre los usuarios, además de crear comunidad, propicia un encuentro virtual donde los contenidos publicados comunican la identidad cultural de una persona o de un grupo. Por eso las redes sociales se convierten en una herramienta útil para la educación, ya que brindan un espacio para intercambiar experiencias y conocimientos.

El poder de la narrativa, ¿por qué *storytelling?*

El *storytelling* es una estrategia para narrar historias que combina tácticas comunicativas tradicionales e innovadoras. Sus pilares fundamentales son a) una estructura clara, b) concisión, c) conexión emocional y d) apoyo de recursos digitales. El autor Robert Mckee (2018) asegura:

> ... cuando se crean historias conectadas emocionalmente al público, se transmite una conciencia y surge afinidad hacia el mensaje. Para construir un relato primero se debe identificar a un protagonista, después seleccionar los eventos significativos, generar la duda máxima entre la acción y el logro del objetivo y, por último, resolver la historia "sin concesiones" (Mckee, 2018, pp. 30-55).

Si bien se utiliza la técnica tradicional para crear narrativas, emplear una estrategia de *storytelling* incentiva a los docentes a desarrollar su creatividad porque con sus relatos deben despertar la curiosidad del alumno. Esta motivación se convierte en un aprendizaje activo, tanto para profesores como para alumnos. De acuerdo con lo expuesto por Mckee (2018), el poder de la narrativa reside en los siguientes puntos: impulsar la acción, comunicar quién eres, transmitir valores, comunicar quién es tu grupo de interés, fomentar la colaboración, compartir conocimiento y llevar el público al futuro. Emplear esta estrategia narrativa es una forma de motivar a los docentes a crear su propio contenido, en vez de solo consumirlo, mediante la combinación de imágenes, música, texto y voz; de este modo, ellos utilizan su identidad cultural e imaginación para producir historias e incorporan las competencias del siglo XXI: creatividad, comunicación y colaboración.

Descripción de la práctica educativa

En la práctica realizada en la materia Comunicación Educativa participaron alumnos de las cuatro especialidades (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Español) de la Licenciatura en Educación Media Superior Intercultural. Los estudiantes eran miembros originarios de 12 pueblos indígenas, pero solamente fueron elegidas nueve comunidades para que en grupos de tres integrantes elaboraran las historias y expresaran su identidad cultural. El trabajo tuvo tres momentos:

Primer momento. Acercamiento teórico

» Los alumnos conocieron la técnica de *storytelling* y analizaron diferentes ejemplos sobre su aplicación.

» Hubo ejercicios y dinámicas de autoconocimiento para que los estudiantes tuvieran la facilidad de expresar su identidad, por cuanto al tener claridad en los elementos de su cultura, podrían contar historias con una información más completa.

Segundo momento. Desarrollo creativo

Con base en la estrategia de *storytelling*, cada equipo, a través de una narración, debía compartir cómo era la cultura de su pueblo indígena. Los docentes en formación tuvieron 10 horas para realizar sus proyectos contemplando la elaboración de materiales sonoros, gráficos y audiovisuales. El reto estuvo en que esta actividad era su primer acercamiento a la producción y creación de contenidos para multiplataformas. Se optó por hacer materiales digitales con el propósito de que se pudieran

compartir y, así, tener un mayor alcance (no solo regional, también internacional). El desarrollo creativo fue el siguiente:

» Realizar una investigación detallada para obtener la suficiente información que permitiera describir y presentar cómo es el pueblo indígena al cual representaba cada estudiante. Se consideraron los elementos de ubicación geográfica, lengua, vestimenta, tradiciones, ritos, religión, comida y estilo de vida. Fue el punto de partida para poder comunicar la información correspondiente a la pregunta ¿quién es cada pueblo indígena?

» Una vez terminada la organización de datos, comenzó el proceso de escritura creativa, con el cual se buscó romper con los modelos tradicionales. Tal fue el caso del cuento "El juego de la pelota", que representaba la cultura maya; en este el narrador cobraba vida por medio de un quetzal[2] y la historia quiso transmitir los valores de respeto e inclusión: la protagonista era una niña con síndrome de Down.

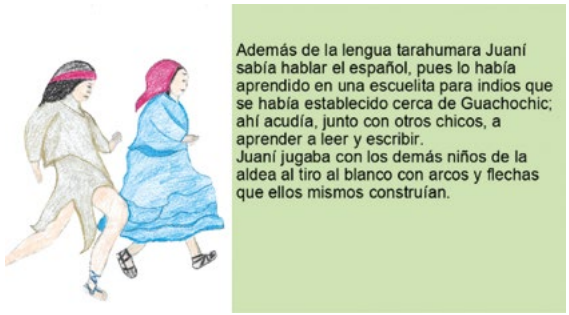
Imagen 1. "El juego de la pelota"

Fuente: Caroy (2019).

» La estructura del relato fue completamente libre: cada equipo podía decidir qué recursos visuales y auditivos utilizar para recrear su historia. Algunos dibujaron, otros solamente grabaron audio y otros más decidieron emplear fotografías. La mayoría de las historias fue realizada fusionando audio e imagen; sin embargo, la entrega final sucedió en diferentes formatos: presentaciones animadas, radionovelas, *podcasts* y videos. En este punto, además de trabajar su creatividad, también se gestionó una comunicación intercultural, por cuanto cada integrante quería plasmar un elemento propio de su identidad en el proyecto. Muestra de ello es la historia "*Yumari*", de origen tarahumara, aunque la narración de voz fue en lengua *tu'un sávi*, que proviene de la sierra en el estado de Guerrero y en español significa "palabra de la lluvia".

[2] Ave que habita los bosques tropicales y subtropicales de la región sur de México (colinda con Guatemala); también es un símbolo para los mayas.

Imagen 2. Yumari.

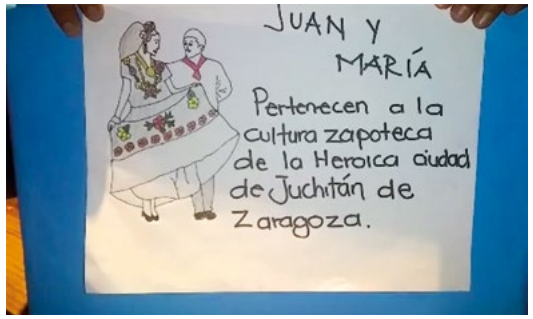


Fuente: Pinzón (2019).

Con este ejemplo se expresaron dos recursos pertenecientes a grupos indígenas diferentes: lengua y tradición. Como mencionó Mckee, se tiene que llevar el público al futuro e impulsarlo a la acción. Estos propósitos se cumplieron en el relato que le daba voz al pueblo nahua, donde, por medio de un viaje espiritual entre dos religiones, el narrador hizo el llamado de ¡cultura que sigue viva!

"*Dis zaa* zapotecos" fue una narración en lengua zapoteca sobre cómo se celebran los matrimonios en este pueblo indígena ubicado en el istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

Imagen 3. "*Dis za*a zapotecos".



Fuente: Sánchez (2019).

Paralelos a la voz grabada, en el video se aprecian los subtítulos en español. En este proyecto, los integrantes elaboraron cada una de las ilustraciones.

» Dado que el periodo del curso fue breve, para la realización de los materiales los alumnos solamente tuvieron 10 horas. Aprendieron sobre la práctica: únicamente recibieron una orientación básica para el uso de herramientas tecnológicas; sin embargo, tomaron la iniciativa y se animaron a grabar en las cabinas de radio y televisión de la universidad para presentar sus trabajos con la mejor calidad.

Imagen 4. Grabación de voz en la cabina de radio

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Tercer momento. Publicación

El cambio generacional exige una transformación en las metodologías de enseñanza: se requiere de una respuesta ajustada a las nuevas necesidades de todos los alumnos. En nivel superior, es indispensable incluir en la práctica docente canales como redes sociales, porque, además de mantener una comunicación activa, los estudiantes se sienten con mayor cercanía a sus docentes, se genera empatía en los intereses y se confirma una relación de confianza para establecer un clima positivo de convivencia escolar. Por esta razón, se decidió que los proyectos se publicarían en una *fanpage* creada para la materia. El proceso de elaboración y todos los contenidos se pueden consultar en **fb.me/practicaintercultural** o través del usuario **@practicaintercultural**

Aportación

El ejercicio de construir relatos que difundieran y resguardaran la identidad cultural también sirvió para el reconocimiento de la identidad propia, al igual que para reafirmar el quién soy y hacia dónde voy. El poder reconocerse y admirarse ocasionó un sentimiento de estima que cada alumno expresó cuando publicó su *selfie* en alguno de sus perfiles sociales con una breve descripción sobre su persona.

Imagen 5. ¿Quién soy?

Fuente: Hernández (2019).

Conclusiones

Gracias a la flexibilidad del medio elegido, los equipos tuvieron la oportunidad de crear cualquier tipo de historia, con la facilidad de compartir los relatos con el mundo, hecho que permite grandes progresos ante la diversidad lingüística y cultural. Esta apertura de los futuros docentes al intentar nuevas dinámicas contribuyó a que aumentara su seguridad al expresarse, propició mayor receptividad y fomentó la solidaridad, respeto y diálogo en clase. Además del trabajo en valores y pensamiento creativo, los docentes mejoraron sus habilidades comunicativas, ya que tenían la suficiente confianza de hablar en su lengua natal; asimismo, aprendieron a producir materiales audiovisuales, crearon personajes para comunicar su cultura, tuvieron la

capacidad de mantener un diálogo intercultural y, sobre todo, exploraron otras formas de comunicación cuando, a través de un lenguaje audiovisual, incluyeron el uso de un medio digital en la dinámica docente, que, hasta antes de esta práctica, habían usado únicamente en su espacio personal. Consecuentemente, los estudiantes fortalecieron sus competencias personales y profesionales.

Los conceptos de cultura e identidad engloban varios aspectos del desarrollo humano, y siempre buscarán manifestarse de forma física o intangible. Si las comunidades indígenas son excluidas de la cotidianidad, serán olvidadas y, aunque se reconstruyan, su memoria histórica cambiará; en consecuencia, la identidad cultural de los pueblos indígenas se transformará. Resguardar un pasado milenario también exige buscar otros medios para conseguir una vinculación con las nuevas generaciones, porque el relato tradicional adquiere una dimensión diferente y se vuelve indispensable usar recursos más atractivos para los jóvenes, recursos que despierten su curiosidad y motiven su aprendizaje. Ante este progreso tecnológico, la clave es la colaboración para mejorar las dinámicas de enseñanza y así conseguir una práctica educativa más eficiente. Aunado a ello, mantener un diálogo intercultural exige fortalecer las competencias comunicativas entre docentes y alumnos para verdaderamente alcanzar una educación intercultural.

Finalmente, esta práctica residió en una acción creativa e innovadora, por lo que la siguiente parte implicará analizar y medir el alcance que tuvo cada una de las historias realizadas por los equipos de trabajo, saber a cuántas personas llegaron, de qué lugares del mundo, qué reacción causaron o qué comentarios obtuvieron; es decir, saber hasta dónde puede llegar la expresión creativa de los pueblos indígenas de México.

Referencias

Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.

Caroy, C. (2019). El juego de pelota. [captura de pantalla]. *Facebook*. Recuperada de https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DqcRkrQXRmrQ%26fbclid%3DIwAR2ZAh6TC-MVNpTipnsV1ti8hh0qaGQ-Fn_Wi92QALgaIEP4s7EivzTSPcWI&h=AT11QVUH8goIN_GvHENKfJjiFQFck_YA5_Bk-5th3w1aURlEZ8DC4C-fdHIWlbMkdA1_lJ0o-qvKZjwiT_iykssMzAfd0ybcLi6f5kplqQJLIhTnRio-fyK5A3jA-bGjEWvO95vpY59ahBlAZMiwqYqJvmrjCrlODWbWXQvuvzT-nJq2_JALzW4aOU0BEy1qymzmfYc7pYRhlNoesmX9vr5T0V9_1qzAMO-fUYe4_r5ZeGjHYUUOSyaqH5M5-o_MwMA1ZXHhaQAxOY08oqsyO2U-vp-I52W8tXB8JA8HuWr3_9v8AmjB9kD_cj1_Kyg_I3gIaipTAqsRkLXqZ3W-B798qDTHY64zVrQ7Ume_tAM54JB4qfkzyS6r4aSuBZ9CymqcgiECDKt-McD5aADwwJIsPT0ToJD47L4XaBvJznrruio0pagRWIEvLzNYDAzO0q-5sINXvXqFNWaDLImK91EERyVKYaJb33mJPOP8v4w8OO4MOOpqgU-3T8ohmk_N2WZQdluZr0n9455XCdk3CaYVjyVmDXrDkNto2q0lPrH41D-3q8zcuELdBQq4iC5zmA_rnhMATLkkWSiFuUVkg0Ajxwbybk8mwygP-F3PeB-HkQ--Zm-4eop3EWySQAWkbEN3vPT762i56OG

Fundación Telefónica. (2013). *La identidad digital* [PDF]. Editorial Ariel. http://www.educando.edu.do/files/9513/9281/6433/identidad_digital.pdf

González-Varas, I. (1999). *Conservación de bienes cultur*ales. Cátedra.

González, J. (2003). *Cultura(s) y Ciber-cultur@s. Incursiones no lineales entre complejidad y comunicación*. Universidad Iberoamericana.

Hernández, H. (2019).¿Quién soy? [captura de pantalla] *Instagram*. Recuperado de www.instagram.com/hilda.3.hr

Leibrant, I. (2008). El arte de narrar a través de los medios digitales: 'digital *storytelling*'.

Maass, M. (2006). *Gestión cultural, comunicación y desarrollo*. Ed. Instituto Mexiquense de Cultura.

Mckee, R. (2018). *El diálogo. El arte de hablar en la escena, la pantalla y la página*. Alba Editorial.

Montobbio, M. (2004). La cultura y los nuevos espacios multiculturales [PDF]. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*, (7). https://www.yumpu.com/es/document/read/14934329/la-cultura-y-los-nuevos-espacios-multilaterales

Navarrete, F. (2010). Los pueblos indígenas de México [PDF]. Recuperado el 20 de agosto de 2019 de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/pueblos_indigenas_mexico_navarrete_c1.pdf

Pinzón, M. (2019). Yumari. [captura de pantalla].*Facebook*. Recuperado de www.facebook.com/practicaintercultural

Romeu, V. y Rizo, M. (2006). *Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales*. E-compos. Recuperado el 25 de agosto de 2019 de

https://www.researchgate.net/publication/308902642_Cultura_y_comunicacion_intercultural_Aproximaciones_conceptuales/citation/download

Salmón, C. (2016). *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.

Sánchez, M. (2019). Dis zaa zapotecos. [captura de pantalla]. *Facebook*. Recuperada de https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DX8v4nUbwLKw%26fbclid%3DIwAR0HVQp5mE-Fite92ibKx1Y2VxtneriNv6-wWpZ_O9UFLTLYy6lnGN1P3LsM&h=AT1P-

FxECZleCpneIQdFmUX0li-eL-bJZdTLNYHWygGApIleGtPNpEXGNrS7N-vVZ0xib-t1yT89L2pCoZGZawGKCyFx67VJcxlO0qovblxwn48322uGpml-q8dls43hKDnPQqj7Ow_Yin8BorstCqofYG7k_Z4IWryKygAzvfIwyHz-YICntxG-cQo1Jy13jFmaXV1ZqmaDVDQij1HzU-X0sgIZYpCGUYCC_nhaFl3GHuiUyOmDCER8S7RrPq2lnI75vMQKVg23F94FhLscxo16zWZ-0yeQFD8OJTO4ws7NXupunrNYjCuglNDqQqQMVbmYf0dalPXYz-NYLuaxWHAxgMFBoWzxjUlXhF9smyeJPdETITMlUX1ALqbB8-eo-t_t_Gv1SL3sGoI9iULj-a_-9Dq2Eq1HmfDJ60bT8zPzbNFdfS_DnB4v-2BFLY4TPm1HPwSq5-cEGp1MivYW4ZGjvJJ3ksglIQbHgr2u1AkKOK-tvArUdPoJpDi-AcY6u1gtyuQksTP2xdu60iLZGaOVi0qAziqvXt7uNd4jU-VLbMFAny0ZigjWS4m0XdveYHnYrIv-kOA0kv4O6HWU0cIOKf2pzPOVkq-TUDiCgN10M2bef6iaUkK0UwKpg2gShQywujZdv68oNvW

Agradecimientos

Agradezco a los alumnos de la asignatura Comunicación Educativa 2019 por aceptar el reto de contar historias.

Contacto de la autora: e.citlaliestrella@gmail.com

La importancia de la tecnología en la preservación y revitalización de las prácticas y los saberes ancestrales.

El caso del Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador

Saúl Uribe T.[a]
Patricia Bermúdez A.[b]

[a] Profesor-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Quito. Doctorante en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Miembro del Grupo de Investigación Estado y Desarrollo UPS.
[b] Profesora-investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador. Ph.D. en Estudios de Media de la Universidad de Bergen, Noruega.

Resumen

En el Ecuador, a pesar del incremento en el acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los últimos 10 años, principalmente de la telefonía celular e Internet, aún existen grupos sociales que no tienen la visibilidad necesaria para afrontar la brecha tecnológica, como es el caso de la población indígena. El presente trabajo describe el proceso de creación e implementación del Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador como una iniciativa de inclusión digital que presenta oportunidades enormes para revertir el paulatino y acelerado proceso de transformación y desaparición de tradiciones, saberes y lenguas indígenas hacia la preservación y revitalización de la diversidad lingüística y cultural de estos pueblos.

Palabras clave
Tecnologías de información y comunicación (TIC), Nacionalidades y pueblos indígenas, Documentación sociolingüística, Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador, Inclusión Digital.

Abstract

In Ecuador, despite the increase in access and use of information and communication technologies (ICT) in the last 10 years, mainly cell phone and Internet, there are still social groups that do not have the necessary flexibility to face the technological gap, as is the case of the indigenous population. This work describes the process of creation and implementation of the Archive of Languages, Cultures and Historical Memories of Ecuador as digital inclusion initiative that presents enormous opportunities to reverse the gradual and accelerated process of transformation and disappearance of indigenous traditions, knowledge and languages, towards the preservation and revitalization of the linguistic and cultural diversity of these people.

Key words
Information and Communication Technologies (ICT), Indigenous nationalities and Peoples, Sociolinguistic documentation; Archive of Languages, Cultures and Historical Memories of Ecuador, Digital Inclusion.

Introducción

A partir de los años setenta, el adelanto y la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) prometieron una nueva época de innovaciones y cambios en el mundo entero. Los pueblos indígenas de América Latina y el Ecuador no han sido ajenos a las promesas tecnológicas, pese a la marginación y a la exclusión histórica que han tenido que vivir y confrontar. Sabemos que la población indígena persiste y sigue luchando para que su diversidad cultural, su lengua, sus prácticas y saberes ancestrales sean reconocidos dentro de las sociedades y los Estados para ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Las TIC, no obstante, han pasado a ser herramientas fundamentales, y la Internet se convierte en la infraestructura dominante, esencial en todos los campos, ya que se constituye en un nuevo sistema y forma de producción, distribución y circulación de la información y el conocimiento por su carácter democrático e interactivo. Esta nueva tecnología digital y multimedial, y sus nuevas apropiaciones y usos por parte de las poblaciones indígenas están contribuyendo a la lucha por el reconocimiento de su cultura originaria, con sus propios saberes y cosmovisiones.

Los logros aún son ínfimos si los comparamos con los grandes logros y avances que día a día las grandes industrias, empresas y gobiernos promueven con relación a las TIC e Internet; sin embargo, los movimientos indígenas están revirtiendo -poco a poco- la situación. Por ejemplo, en el Ecuador varios grupos han creado diversas páginas web y redes sociales para demandar sus derechos, compartir experiencias y conocimientos, para denunciar abusos, afianzar sus tradiciones, y propiciar debates en pro de mejorar y cambiar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas.

A su vez, Internet está permitiendo que se comuniquen a pesar del aislamiento geográfico, y que así pueblos indígenas y no indígenas, y diferentes comunidades y países compartan conocimientos y experiencias. Por otro lado, se incorporan tecnologías en procesos de aprendizaje y se desarrollan algunas estrategias productivas de comercio con la venta de productos a través de Internet.

Estas nuevas acciones, de posibilidades reales de apropiación y uso de las TIC e Internet, encaminadas por la misma población indígena, presentan oportunidades enormes para revertir el paulatino y acelerado proceso de transformación y desaparición de tradiciones, saberes y lenguas indígenas hacia la preservación y revitalización de la diversidad lingüística y cultural de estos pueblos.

En este sentido, nuestro interés es describir la creación e implementación del Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador, iniciativa propuesta por un grupo de indígenas e investigadores que fue acogida por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, el proyecto Flacso Andes y el

programa de Antropología Visual, con la asesoría técnica y académica del programa DOBES (*Documentation of Endangered Languages*), del Instituto Max Planck de Psicolingüística en Holanda.

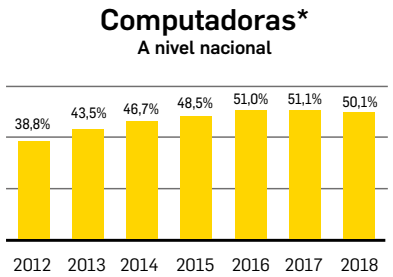
El Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador significa un modo directo de apropiación tecnológica, metodológica, humana y cultural hacia la revitalización y preservación de saberes y prácticas culturales y sociales ancestrales y contemporáneas de pueblos indígenas. El presente texto está estructurado en dos acápites: en el primero hay una contextualización sobre la realidad del acceso y uso de las TIC en Ecuador por parte de la población indígena; el segundo describe el proceso de creación e implementación del Archivo desde el 2010.

El acceso y uso de las TIC en Ecuador: el caso de la población indígena

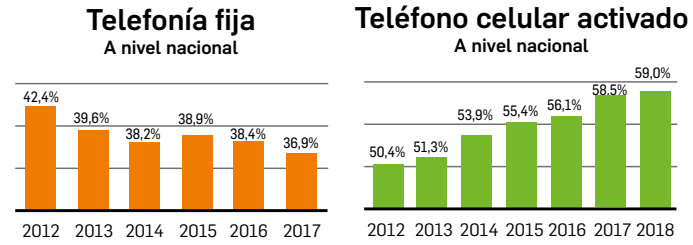
En el Ecuador, a pesar del incremento en el acceso y uso de las TIC en los últimos 10 años, principalmente de la telefonía celular e Internet, aún existen grupos sociales que no tienen la visibilidad necesaria para afrontar la brecha tecnológica, es el caso de la población indígena. Algunas cifras generales, tomadas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) a partir del 2012 hasta 2017- 2018 sobre el uso y acceso de las TIC a nivel nacional dan cuenta del incremento del uso de algunas TIC a nivel nacional.

Estas primeras estadísticas nacionales se basan en encuestas realizadas a hogares en zonas urbanas y rurales sobre su equipamiento y uso tecnológico:

Imagen 1. Estadísticas uso de computadoras, telefonía fija y celular a nivel nacional



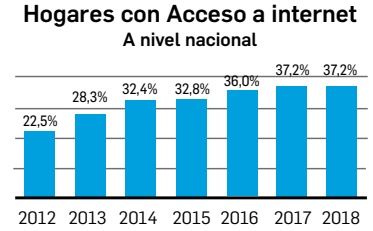
* Personas que utilizan computadoras, se refiere a la población de 5 y más años que ha usado la computadora en los últimos 12 meses, desde cualquier lugar.



Fuente:
Tecnologías de la Información y Comunicación. ENEMDU - TIC - INEC, 2017
Tecnologías de la Información Comunicación. Encuesta Multipropósito - TIC - INEC, 2018

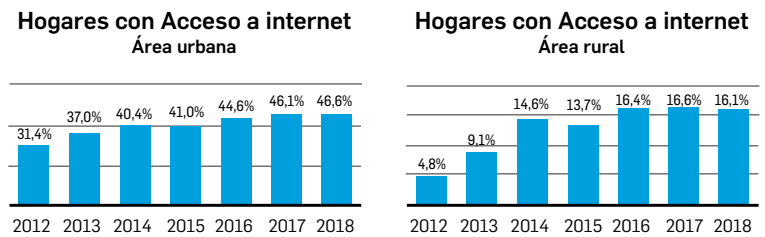
Las estadísticas sobre el equipamiento de computadoras y telefonía fija no variaron mucho durante los últimos tres años mostrados; fue la telefonía celular activada que tuvo un incremento porcentual de 8,6 puntos a nivel nacional en el 2018 con respecto al 2012.

En 2018, el porcentaje de hogares con acceso a internet incrementó 14,7 puntos porcentuales a nivel nacional con respecto al 2012.



Sin embargo, el acceso a internet en el área rural es mucho menor al área urbana, con un 30,5 puntos porcentuales de diferencia.

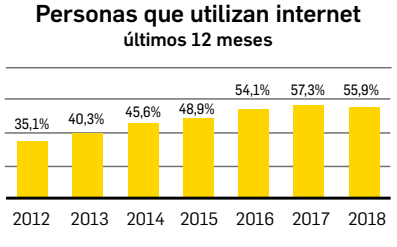
Imagen 2. Hogares con acceso a internet a nivel nacional, y en áreas urbana y rural.



Fuente: Tecnologías de la Información Comunicación. Encuesta Multipropósito - TIC - INEC, 2018

En el 2018, el procentaje de personas que utilizó internet en los últimos 12 meses desde cualquier lugar fue de 55,9 %; 20,7 puntos porcentuales en el contexto nacional con respecto al 2012.

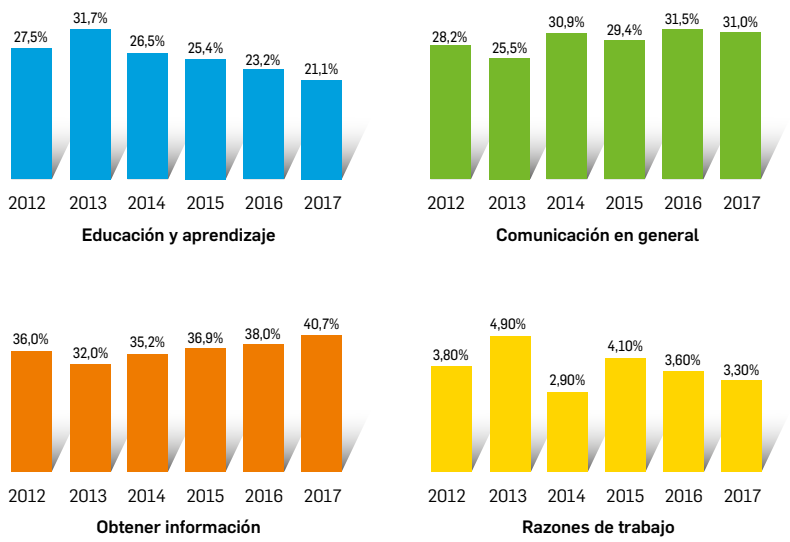
Imagen 3. Personas que utilizan el internet durante los últimos 12 meses.

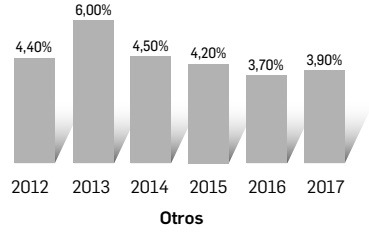


Fuente: Tecnologías de la Información Comunicación. Encuesta Multipropósito - TIC - INEC, 2018

Algunas de las razones para usar internet a nivel nacional son:

Imagen 4. Razones de uso de internet a nivel nacional





Fuente: Tecnologías de la Información y Comunicación. ENEMDU - TIC - INEC, 2017

En el 2012 a nivel nacional, el 40,7 % de la población utilizó internet para obtener información, mientras el 31,0 % la usó para comunicación en general.

En el censo nacional realizado en el 2001 no existen registros sobre la población indígena y el acceso y uso de las TIC, ya que no se dio la desagregación por origen étnico de los usuarios. Es a partir del 2010 -año en que se realiza nuevamente el censo nacional- que se logra obtener algunas cifras específicas por reconocimiento étnico. Según este censo, Ecuador tiene 14.483.499 habitantes (hoy junio 2020 existen aproximadamente 17.504.848), de los cuales **1.018.176 habitantes** se autoidentifican como indígenas, el 7 % del total de la población ecuatoriana.

Imagen 5. Población total y tasa de crecimiento

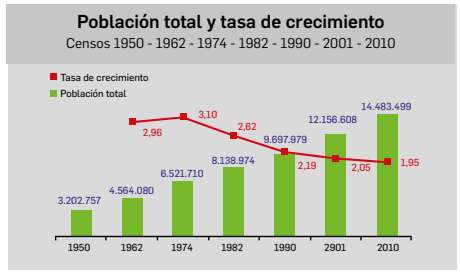
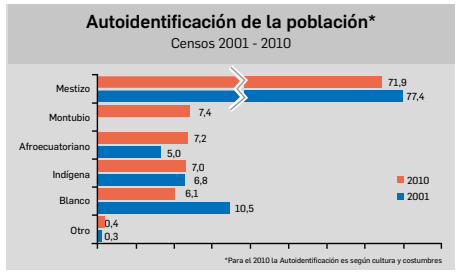


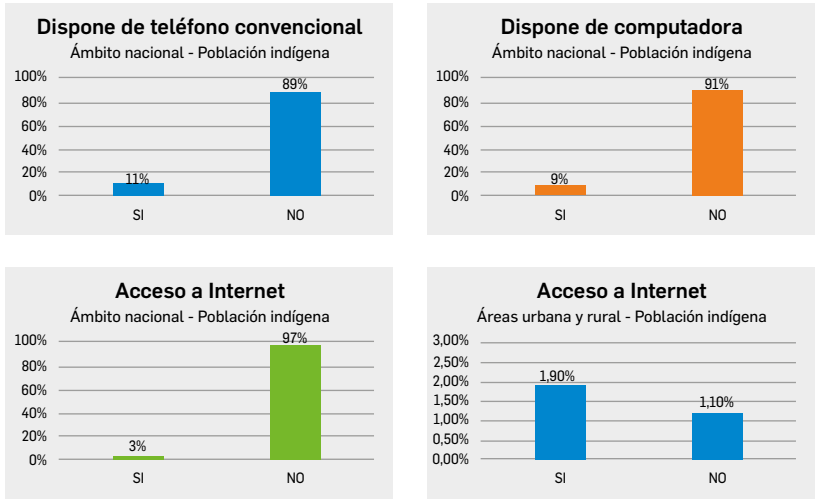
Imagen 6. Autoidentificación de la población.



Fuente: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/

Las cifras específicas sobre el acceso y uso de las TIC de la población indígena datan del censo realizado por el INEC en el 2010, lo cual evidencia nuevamente el poco interés por tener cifras de encuestas actuales referidas a las nacionalidades y pueblos indígenas.

Imagen 8. Disponibilidad teléfono convencional, computadora e Internet.



Fuente: http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction

Del total de la población nacional que se autoidentifica indígena (7 %), el 89 % dice no tener disponibilidad de teléfono convencional, el 91 % no disponer de una computadora y el 97 % no tener disponibilidad de Internet. Con relación a la telefonía celular, la situación es distinta, ya que el 54 % disponía de teléfono celular en el ámbito nacional en el 2010.

Del por qué la población indígena aún está excluida de la tecnología, con excepción de la telefonía celular -la cual responde a otras lógicas de mercado- se deduce que no sólo se debe a la falta de infraestructura, conectividad y a los altos costos económicos, sino a otros factores estructurales como insuficiente disponibilidad de servicios básicos (luz, agua, teléfono), barreras idiomáticas, pocos ingresos recibidos, difícil acceso a la educación; factores que son producto de procesos de exclusión históricamente presentes en los contextos ecuatoriano y latinoamericano.

A la vez, se suman otras desigualdades referidas al procesamiento, uso y acceso de la información, y a la notable desventaja en la creación de redes que beneficien los intereses indígenas. Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Instituto para la Conectividad de las Américas (ICA) *Los pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe: un marco para la acción*, desarrollado por Isabel Hernández y Silvia Calcagno, existe un fuerte arraigo de prejuicios culturales cuando se trata de tomar decisiones en sectores clave, como es el informático, que influyen y potencian la marginación indígena. Muestra de esto son los mismos procesos colonizadores

con los cuales se orienta la expansión de las TIC bajo una lógica de mercado, y una cosmovisión hegemónica donde la producción y acceso tecnológico se concentran en pequeños grupos de países industrializados en los cuales predomina el idioma inglés (Hernández y Calcagno, 2003, p. 11).

Además las autoras mencionan las contradicciones que se ejercen entre los marcos legales y la sociedad real.

> Los estados latinoamericanos, apoyados en valiosas declaraciones de los últimos foros mundiales, reconocen jurídicamente la igualdad de derechos para todos y cada uno de sus miembros, hacen explícito y enfatizan, incluso, que esta igualdad alcanza a los integrantes de las etnias históricamente discriminadas. Sin embargo, las sociedades de hecho, sus gobiernos y su civilidad, en el ejercicio de sus prácticas cotidianas y sus conductas rutinarias, propician un trato desigual a los integrantes de las culturas originarias (Hernández y Calcagno, 2003, p. 2).

Sin duda, esto se ve reflejado claramente en la sociedad ecuatoriana, donde existen desigualdades entre el área urbana y las áreas de asentamientos indígenas. En éstas la brecha tecnológica es solo una de las tantas brechas sociales producidas por otras desigualdades económicas, culturales, políticas, de género, lingüísticas, geográficas y especialmente étnicas.

De ahí que Hernández y Calcagno (2003) propongan la necesidad de consolidar suficientes espacios de debate local sobre el esclarecimiento, la crítica y la reivindicación etnocultural, donde se reconozca la existencia de un escenario complejo y conflictivo de relaciones interétnicas e interculturales que lleven a superar los estados severos de desigualdad tecnológica. Y también señalan que "estos ámbitos podrían develar e incluso abrir caminos para la superación de los conflictos, siempre que se desista en apelar a los supuestos beneficios del olvido, la negación o la proliferación de meras verbalizaciones de tolerancia, siempre útiles, pero no suficientes" (Hernández y Calcagno, 2003, p. 2).

El contrasentido del cambio

A pesar de que el panorama resulte pesimista, y aunque existan pocos estudios sobre el acceso, uso y finalidad de la inclusión indígena incorporando las TIC e Internet a sus prácticas cotidianas, es evidente que en el Ecuador, a partir de los años noventa, el movimiento indígena, articulado principalmente, aunque no solamente, en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), marca

un nuevo accionar en las demandas y reivindicaciones en importantes sectores de la sociedad ecuatoriana.

> En el caso ecuatoriano (...) la irrupción del movimiento indígena como actor recurrente en el escenario político nacional, situó la "cuestión étnica" como una prioridad incuestionable de la agenda de los poderes públicos y de las agencias de desarrollo. La eclosión de las organizaciones indígenas ejerció asimismo un poderoso efecto de fascinación de no pocos científicos sociales y analistas en una coyuntura en la que, tras el fin de la Guerra Fría, la izquierda atravesaba por una de las crisis más severas de su historia: muchos proyectaron sus esperanzas en las posibilidades abiertas por las nacientes plataformas reivindicativas de cara a la construcción de un nuevo sujeto de cambio histórico (Bretón, 2009, p. 70).

Los nuevos movimientos y procesos interétnicos han contribuido a que los indígenas retomen la vitalidad de su cultura originaria, apropiándose y resignificando bienes culturales producidos por la sociedad hegemónica, lo cual los ha favorecido en sus procesos organizativos. Ejemplos de esto se ven reflejados en el caso de la complementación del sistema andino de salud con las propuestas de medicina occidental o la adopción de nuevas tecnologías productivas, junto con la revalorización de los principios agroecológicos de los pueblos indígenas. Estas prácticas vinculan dos mundos distintos y concepciones a menudo opuestas, y facilitan la interacción con las TIC.

También han contribuido los cambios sociales significativos en el acceso a la educación formal, la mayor participación de mujeres, la autogestión política, cultural, comunicacional, informática por parte de sectores indígenas, los avances en la educación básica (donde se incorpora tecnología a las zonas rurales), y el proceso mismo de apropiación indígena de las TIC, que les permite promover una diversidad de discursos con los que se revitalizan las prácticas y los saberes múltiples indígenas, promoviendo y reivindicando aspectos históricos, sociales, culturales, políticos, lingüísticos, ecológicos, saberes ancestrales, técnicas, legislación, denuncias, derechos humanos, comercio y turismo. Claro ejemplo de esto es el incremento de páginas web de organizaciones y grupos indígenas.

> La Internet ha permitido la posibilidad a los pueblos indígenas de comunicarse salvando el aislamiento geográfico en el que habitualmente viven. Ha permitido que las propias comunidades indígenas puedan entrar en contacto entre ellas mismas, colaborando entre sí para apoyar sus esfuerzos de desarrollo, fortalecimiento organizativo, autogestión y afirmación cultural, y ha facilitado el contacto directo con organizaciones regionales y nacionales, agencias de cooperación, entidades de desarrollo o ha sido posible hallar nuevas fuentes de apoyo para las comunidades (Delgado, 2005, p. 66).

Las transformaciones movilizan procesos de revitalización de su identidad y del sentido de pertenencia y favorecen la cohesión de grupos indígenas en torno a la definición y puesta en marcha de proyectos políticos, sociales, educativos y estratégicos con fuertes basamentos culturales. En estos procesos, Internet brinda oportunidades excepcionales para la revitalización, preservación y desarrollo de la diversidad de prácticas culturales y, específicamente, lingüísticas indígenas; así mismo, posibilita que las comunidades emprendan procesos de intercambio y flujo de información con otras comunidades, lo que sirve para fortalecer su identidad y su visualización en la red.

El caso del Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador

En Ecuador se reconocen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. A continuación, presentamos un gráfico de las nacionalidades indígenas y sus lenguas, el mismo que evidencia la diversidad existente en el territorio (Ver imagen 9).

Considerando la diversidad de culturas que habitan el territorio ecuatoriano y las nuevas perspectivas que brindan las TIC e Internet, que además han cambiado por completo las ideas acerca de cómo almacenar, compartir, acceder y preservar información relacionada con el patrimonio inmaterial,[1] en 2010, por iniciativa de varios investigadores y grupos indígenas, comenzó la creación del Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador, ahora en el 2020 Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador, con la colaboración del proyecto Flacso Andes, el programa de Antropología Visual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, y el programa DOBES (*Documentation of Endangered Languages*) del Instituto Max Planck de Psicolingüística como apoyo técnico.

[1] El patrimonio inmaterial, desde nuestra perspectiva, abarca todas las técnicas y acciones humanas, los saberes y destrezas ancestrales, la lengua, la música, la danza, la gastronomía, las representaciones y expresiones orales, el teatro y la literatura, y todos los espacios culturales asociados a las prácticas y expresiones diversas de los pueblos y nacionalidades que habitan un territorio nacional.

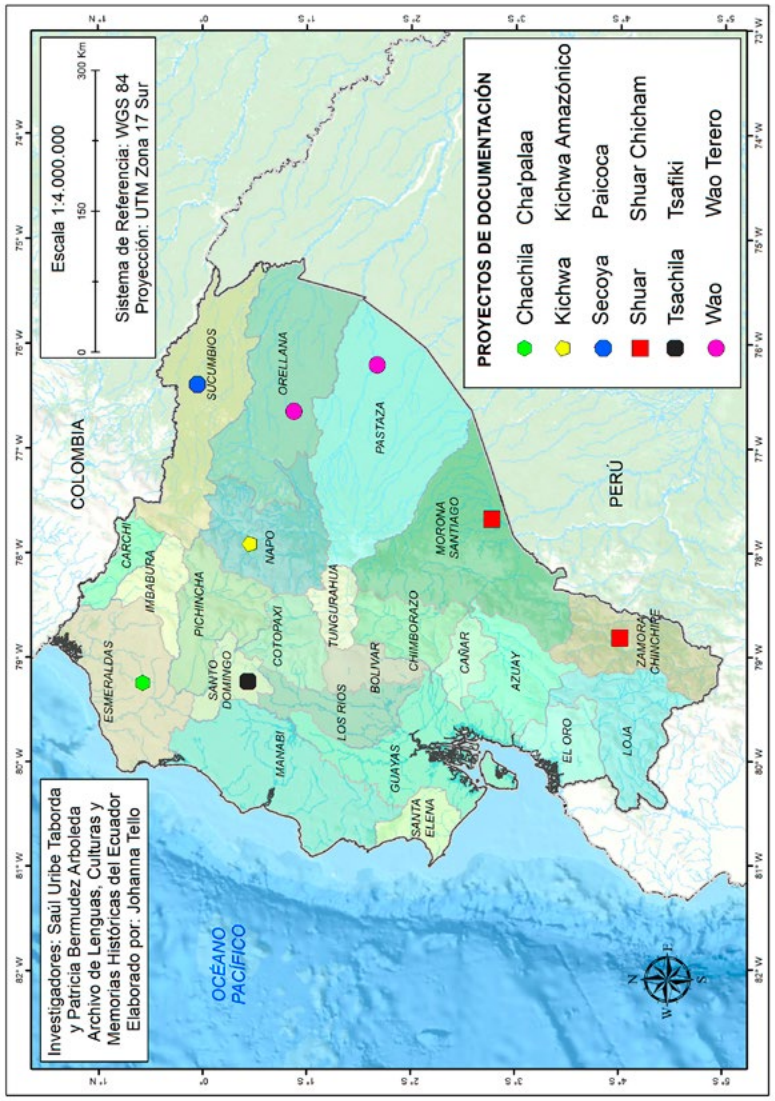


Imagen 9. Nacionalidades indígenas del Ecuador y sus lenguas.

Nota: En el mapa se han considerado las tres provincias con mayor número de hablantes.

Fuente: https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/

Algunas de las razones principales para la creación del archivo han sido:

1. **Ayudar a mantener y revitalizar las prácticas culturales y, sobre todo, las lenguas de las comunidades hablantes a través de proyectos de documentación.**

   El archivo tiene su propio repositorio digital: http://languages.flacso.edu.ec/. Implementó una plataforma de código libre con una base de datos de materiales digitales de video, audio, textos, imágenes, notas de campo y publicaciones sobre seis nacionalidades indígenas del Ecuador. Apoya y lleva adelante cinco proyectos de documentación con diferentes objetivos investigativos. En la sección siguiente explicaremos en qué consiste la metodología de la documentación y la descripción de cada uno de los proyectos de documentación asociados al archivo.

2. **Transferir conocimientos tecnológicos a los(as) propios(as) indígenas para que usen y se apropien de las TIC.**

   Para llevar a cabo la documentación y el involucramiento en el trabajo colaborativo con las comunidades se imparten cursos de manejo de equipos audiovisuales e informáticos, ya que son los propios miembros de la comunidad quienes recopilan y registran el material. Estos talleres son dictados *in situ* en cada comunidad indígena.

3. **Crear una base de datos con materiales multimedia, escritos, fotografías, que puedan ser preservados de manera segura y permanente en formatos digitales estándar que garanticen su existencia a largo plazo.**

   Se ha implementado una plataforma de búsqueda y acceso al material con el apoyo técnico del Instituto Max Planck de Psicolingüística de Holanda y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador (http://languages.flacso.edu.ec/).

4. **Brindar la herramienta a diferentes actores, sobre todo indígenas e investigadores que no encuentran un espacio para albergar materiales recopilados en sus trabajos de campo, y que sirven como material primario para futuras investigaciones.**

   El archivo permite almacenar materiales diversos, ya sean fruto de proyectos de documentación de idiomas indígenas o materiales de investigadores que desarrollan investigaciones en otras áreas de las ciencias sociales. Muchos investigadores señalan la necesidad de tener un archivo local ecuatoriano seguro para depositar su material y preservarlo a largo plazo. Ahora pueden guardar su material en el archivo que está accesible para el mundo entero vía web.

5. **Permitir el acceso vía Internet de los recursos a indígenas, estudiantes, investigadores y público en general para que los usen con fines educativos, culturales, lingüísticos, audiovisuales, etc., siempre respetando los derechos de los hablantes indígenas.**

Usos del archivo

El Archivo se puede utilizar para diferentes propósitos. Sus principales aplicaciones podrían ser útiles especialmente para educadores, miembros de comunidades indígenas e investigadores. A continuación señalamos algunos de los usos potenciales para cada grupo de usuarios:

Para los educadores

Educación básica

Los educadores de la escuela primaria y secundaria pueden dar a los estudiantes tareas que los obliguen a consultar los materiales del archivo de información general que sean de acceso público.

Educación de pre grado y postgrado

En el nivel universitario, los educadores pueden utilizar la información pública y solicitar autorización para consultar información y material de acceso restringido, con el fin de asignar tareas avanzadas que incluyan el análisis de datos primarios. A la par los materiales del archivo pueden ser usados para realizar investigación.

Educación bilingüe

Los educadores bilingües pueden solicitar información y material sobre la historia oral, literatura, música, etc., para uso en sus clases.

Para las comunidades indígenas

Salvaguardar el conocimiento cultural y la historia

El archivo al recopilar el conocimiento ancestral oral de algunas comunidades indígenas urbanas y rurales permite a futuros descendientes indígenas ver y escuchar sobre sus antepasados y aprender de ellos.

Medios para comunidades

Las comunidades indígenas pueden ver videos sobre su propia cultura en su lengua materna.

Para los investigadores

Proteger los datos

Los investigadores que realizan trabajos sobre los idiomas y nacionalidades indígenas del Ecuador pueden salvaguardar sus datos para compartirlos en el futuro. Hasta la creación del archivo fueron mínimas las opciones para guardar material sobre los idiomas indígenas, por lo que los investigadores optaban por llevarlo fuera del Ecuador.

Encontrar información

Los investigadores que acceden al archivo pueden utilizar los materiales públicos libremente con la debida citación y solicitar el acceso a los materiales protegidos, que se harán disponibles cuando estén satisfechos los requisitos.

La documentación sociolingüística y la transferencia de conocimientos tecnológicos

Una de las metodologías aplicadas y compartidas con las comunidades indígenas, y que incorpora el uso de las TIC como herramientas de registro, análisis y preservación del patrimonio inmaterial es la documentación lingüística, la cual pueder ser usada hacia otras áreas de las ciencias sociales. La documentación permite recopilar el material primario para el Archivo, llevar a cabo proyectos y motivar a las comunidades al aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de reivindicación y visualización de su cultura.

En primera instancia, la documentación cultural y lingüística se refiere a una recopilación permanente y representativa sobre prácticas culturales y lingüísticas de una comunidad. Los datos primarios constituyen el corazón de la documentación e incluyen grabaciones de video, audio, fotografías y notas de campo. Estos datos son compilados en una estructura llamada corpus y contienen varios tipos

de anotaciones y comentarios; a su vez son transcritas y traducidas por los hablantes nativos (Himmelmann, 2006, p. 3).

En segunda instancia, se realiza un acercamiento práctico, el cual está implícito en los calificativos "multifuncional" y "duradero". Multifuncional en la medida en que la documentación, principalmente lingüística, incluye tantos y tan variados registros como sea posible en la práctica, con el fin de cubrir todos los aspectos interrelacionados con la lengua y la cultura. Es así como, idealmente, la documentación cubriría todos los aspectos sociales y culturales de evidencias prácticas (Himmelmann, 2007, p. 16).

Estos registros pueden tener diferentes usos, tanto para los investigadores como para la gente de la comunidad, o para organismos nacionales e internacionales: usos educativos, para toma de decisiones, para salvaguardar el conocimiento cultural y la historia, para investigaciones científicas en diferentes campos. Pero quizás el aporte más importante sea la revitalización de la lengua y la puesta en marcha de programas y acciones de transferencia y visualización de las culturas.

El calificativo duradero agrega una perspectiva a largo plazo que va más allá de los temas y objetivos específicos de un grupo humano; se intenta realizar un registro para generaciones y grupos de usuarios futuros cuya identidad desconocemos, pero que de seguro buscarán explorar problemas y temas aún no planteados en el momento de hacer la documentación.

> ... la explicación práctica de registro duradero y multifuncional de una lengua se basa en la presunción de que es posible y útil compilar una base de datos para un tema definido muy ampliamente ("una lengua"), sin tener claro un problema teórico o práctico específico que se resolvería con ayuda de esta base de datos. En cuanto a su uso en investigaciones científicas, la validez de esta presunción queda demostrada por el éxito de todas aquellas disciplinas sociales e históricas que trabajan con datos no producidos específicamente con fines de investigación (Himmelmann, 2007, p. 17).

En definitiva, la documentación permite realizar registros de lenguas y prácticas culturales en forma exhaustiva, sin excluir nada, y logra así un corpus de datos primarios que abarcan conversaciones cotidianas, cuentos tradicionales, canciones, ceremonias y rituales, entrevistas etnográficas y otras prácticas culturales que los hablantes indígenas consideren de importancia para ser documentadas y permitir su preservación.

Para llevar a cabo estos registros de forma práctica se busca la participación activa de los miembros de comunidades indígenas, a quienes se les transfiere el conocimiento tecnológico a partir de la enseñanza y manejo de equipos audiovisuales: cámara, sonido e iluminación, programas de computación, a la vez que se les capacita en talleres sobre lingüística básica, etnografía, antropología, etc., ya que serán ellos quienes, principalmente y conocedores de su propia cultura, realicen el trabajo de registro y procesamiento del material de sus comunidades. El material es recogido en su propia lengua, y transcrito y traducido por ellos mismos.

Aguavil, Aguavil y Calazacón (2011) afirman que una forma de asegurar esa variedad es la documentación colaborativa, en la cual la mayoría del material es escogido, grabado y procesado por los miembros de la comunidad en vez de que sean investigadores externos quienes lo hagan. Según ellos, muchas veces las culturas minoritarias son "enmarcadas" por las culturas mayoritarias, lo que significa que las futuras generaciones tendrán un conocimiento adulterado por culpa de percepciones y concepciones de terceros, principalmente de periodistas, investigadores o gente de la industria turística. La documentación colaborativa permite a la comunidad determinar qué aspectos de su cultura dejarán huellas persistentes. Además, son los jóvenes hablantes quienes conducen entrevistas, desarrollan investigaciones, transcriben, traducen y, consecuentemente, aprenden sobre su propia cultura a lo largo de todo el proyecto (Aguavil, Aguavil y Calazacón, 2011).

Para brindar accesibilidad al material recogido es necesario, según Himmelmann (2006), catalogarlo; este autor llama a esto *"apparatus"*, que no es más que desarrollar una serie de formatos de metadatos para organizar el material. En el caso del archivo aquí analizado, la plataforma (repositorio digital) de DSPACE permite definir metadatos estándar, y adaptar otros metadatos como linguísticos. Esta posibilidad que brinda la tecnología actual asegura la preservación del material a largo plazo y su recuperación a través de la web desde cualquier lugar en el mundo. El acceso al material es gratuito, con el debido respeto a los derechos de propiedad intelectual y privacidad.

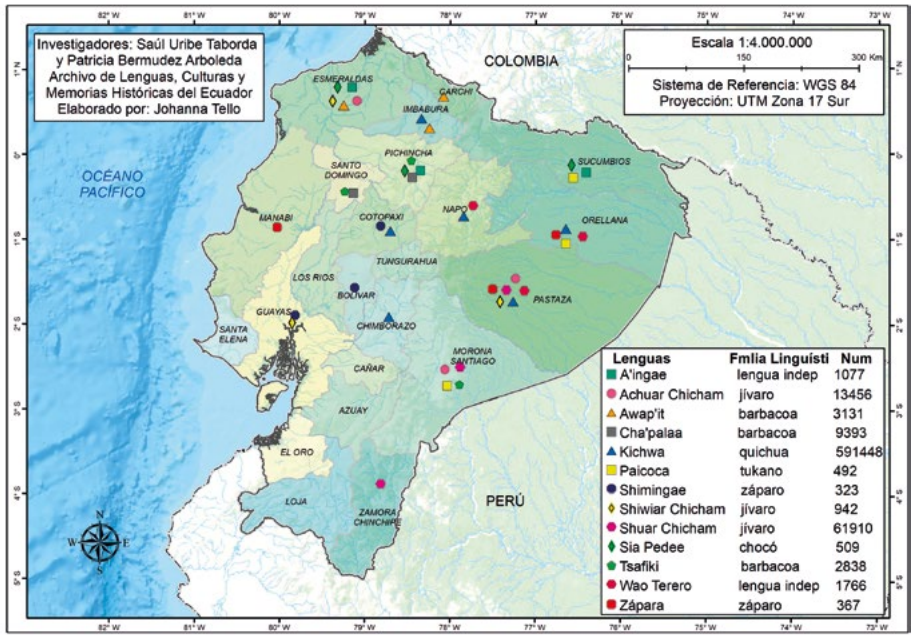
Para Arienne Dwyer es necesario negociar los términos en los que se realizará la documentación antes de iniciar el trabajo, explicándoles a los hablantes -comunidad, documentalistas, investigadores, etc.- cómo se respetarán sus derechos, cómo se difundirá el material y a quiénes se les dará acceso y bajo qué consideraciones (Dwyer, 2006, pp. 32, 43). En el caso del Archivo, el sistema permite crear diferentes niveles de acceso: abierto totalmente, parcialmente abierto y completamente cerrado. Los que deciden qué material compartir de forma abierta son los hablantes o investigadores mismos, a quienes se les pregunta al respecto antes de subir los materiales al archivo.

Proyectos de documentación e investigación incorporados al Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador

En el archivo hay asociados seis proyectos de documentación de las lenguas: *cha'palaa*, *kichwa amazónico, paaikoka* (secoya), *shuar chicham, wao terero y tsafiki*; un proyecto de recuperación de material sonoro de los años 50 sobre la nacionalidad shuar; y un proyecto de investigación doctoral relacionado con la producción social del espacio y las resistencias indígenas en la provincia amazónica de Napo.

En el gráfico siguiente está la ubicación de los proyectos:

Imagen 10. Ubicación de los proyectos en Ecuador.



Fuente: https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/

Cada proyecto contó con la participación de investigadores indígenas y no indígenas, quienes, aunando esfuerzos de cooperación técnica, financiera y social, lograron llevarlos adelante. Cada proyecto tiene sus objetivos, aunque uno en común es la preservación y difusión del patrimonio inmaterial de las comunidades indígenas. Por otro lado, cabe decir que en algunos proyectos fueron los propios miembros de las comunidades quienes solicitaron la capacitación, y así llevaron a cabo sus iniciativas.

Haremos una breve descripción de cada uno de los proyectos de documentación: quiénes lo llevaron a cabo, con qué objetivos, qué materiales recogieron y con qué financiamiento.

Proyecto de documentación de la lengua *cha'palaa*

Este fue un proyecto de investigación documental, descriptiva y etnográfica llevada a cabo desde 2005 por el Dr. Simeon Floyd, la Dra. Connie Dickinson y varios indígenas consultores: Johnny Pianchiche, Rebeca San Nicolás y Lucrecia San Nicolás.

El objetivo fue generar videos, audios y textos que documentaron los aspectos lingüísticos y culturales del pueblo chachila y su lengua *cha'palaa*. Esta investigación piloto fue realizada en el área del río Cayapas.

En los años siguientes, el Dr. Floyd realizó varios viajes de investigación al río Cayapas, y en 2008-2009 llevó a cabo su tesis doctoral en el área. El objetivo específico de este proyecto de tesis fue grabar en video una serie de entrevistas con gente chachila y afroecuatoriana acerca de categorías sociales, raciales y étnicas. Además, el Dr. Floyd recogió datos de audio y video que documentaron una serie de diálogos, incluyendo conversaciones informales de hogares, historias tradicionales y canciones de cuna, eventos comunitarios como la Navidad, fiestas de Semana Santa, etc.

Otra investigación del 2013 del Dr. Floyd se centró en añadir más documentación cultural sobre artesanías, caza y pesca, agricultura y uso de las plantas, chamanismo y curaciones tradicionales, etc.; y en expandir la descripción gramatical con la meta de obtener una gramática y un diccionario. Se trabajó con miembros de las comunidades de Chachila de *Tsejpi*, Zapallo Grande, Santa María, Cafetal y otros pueblos de los ríos Cayapas, Zapallo y Barbudo, en la provincia de Esmeraldas.

El financiamiento para el primer proyecto de documentación fue proporcionado por el Programa de Lenguas en Peligro Hans Rausing a la Dra. Dickinson, y la Fundación Nacional de la Ciencia, el Programa Fulbright-Hays y la Universidad de Texas en Austin al Dr. Floyd.

Proyecto de documentación de la lengua *kichwa* amazónico

La primera parte de este proyecto se llevó a cabo en la comunidad de Nuevo Paraíso, ubicada en el cantón Tena, provincia de Napo. Trabajaron en él los documentalistas *kichwas*: Edwin Shiguango, Marcos Ledesma, Nilo Licuy, y los investigadores Dra. Connie Dickinson, Pamela Quiñones, Saúl Uribe y Patricia Bermúdez. El proyecto se inició en julio de 2011 y concluyó en diciembre de 2012. Se registraron 30 horas de prácticas culturales que cubrieron una amplia gama de temas y contextos, desde historias tradicionales y rituales hasta conversaciones cotidianas. Todo este material primario fue transcrito y traducido por los hablantes indígenas, y sirvió para formar una base de datos preliminar de palabras para su análisis y uso futuro en nuevos proyectos.

Este proyecto tuvo apoyo financiero de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, y de fondos propios de los investigadores.

Durante la segunda parte del proyecto, que abarcó desde abril 2013 hasta finales del 2014, se amplió el alcance temático y geográfico de la investigación. La comunidad de Nuevo Paraíso cordialmente sigue otorgando el apoyo principal, pero también se realizaron grabaciones en otras comunidades como: Pano, San Pedro de Auca Parte, Barrio Shimbi, Kanambu, San Ramón, y Centro Palmeras. El objetivo es crear un corpus aún más amplio de documentación en prácticas lingüísticas y culturales de los Kichwas del bajo Napo, transcritas en kichwa y traducidas al español. El material recopilado fue usado para el análisis lingüístico, con el fin de mejorar el conocimiento científico sobre el Kichwa Amazónico hablado en el Bajo Napo, justo en el Cantón Tena.

Los documentalistas kichwas, quienes recopilaron, transcribieron y tradujeron la documentación en video y audio son Wilma Aguinda, Sofía Alvarado, Enrique Chimbo, Nilo Licuy y Edwin Shiguango. El proyecto fue coordinado por Karolina Grzech, estudiante de doctorado de Lingüística de Campo de SOAS, Universidad de Londres en el Reino Unido. El proyecto también cuenta con un importante apoyo de Patricia Bermúdez de FLACSO Ecuador. Esta fase del proyecto fue financiada por el Programa de Documentación de Lenguas en Peligro de Extinción (ELDP, número de beca IGS00166), y los datos recopilados fueron depositados no sólo en el Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas, también en el Archivo de Lenguas en Peligro de Extinción (ELAR), localizado en SOAS, Universidad de Londres.

Proyecto de documentación de la lengua *paa̲ikoka* (secoya)

Este proyecto tuvo un equipo conformado por dos investigadores secoyas, Carmen Piaguaje y Eduardo Payaguaje, y la lingüista Dra. Anne Schwarz. Ellos condujeron entrevistas con los secoyas asentados en el río Aguarico sobre prácticas tradicionales y recopilaron tradiciones orales. Además, realizaron transcripciones y traducciones a fin de establecer una rica fuente primaria sobre la lengua *paa̲ikoka*. Los videos, audios y datos recopilados fueron procesados digitalmente y analizados en los diarios de campo.

Otra meta del proyecto fue producir materiales lingüísticos y pedagógicos que sirvieran a la comunidad secoya. Finalmente, el apoyo financiero viene de la Universidad James Cook, Facultad de Artes y Ciencias, y Fundación Firebird para la Investigación Antropológica.

Proyecto de documentación de la lengua *shuar chicham*

Desde el año 1995, Tuntiak Katan, hablante autóctono *shuar*, emprendió un estudio profundo de su propio idioma, el *shuar* chicham, y de su cultura. Para cumplir con este objetivo se basó en las narraciones cotidianas de los más ancianos de la lejana y pequeña comunidad *Tuutinentsa*, en el interior de la selva húmeda tropical.

Del mismo modo, en el pequeño cantón Sucúa, ciudad principal *shuar*, Tuntiak Katan emprendió una investigación sistemática de la mitología y el idioma *shuar* con otros jóvenes y con el salesiano Siro Pellizaro. En los años siguientes colaboró en la escritura y traducción de la mitología *shuar* y en la elaboración de un diccionario enciclopédico.

En años recientes, con el apoyo de la Dra. Connie Dickinson y Maurizio Gnerre, se llevó a cabo la investigación y documentación del idioma *shuar chicham*. Este trabajo fue liderado por Tuntiak Katan con la colaboración de Jempe Juwá, Guido Juwá y Kenia Unkuch, y produjo 30 horas de audio y video. La grabación cubre diversos ámbitos de la cultura y trata de capturar una gran variedad de ejemplos lingüísticos del *shuar chicham*.

Por otro lado, se sabe que en el mundo entero, estudiosos e investigadores del idioma y la cultura *shuar* han grabado centenares de testimonios en cintas magnéticas que ascienden a varias décadas; no obstante, ese legado hoy está fuera del alcance de las nuevas generaciones *shuar*. A pesar de esto, se obtuvieron 100 horas de audio tomadas en los años 1955 y 1975 por el salesiano Pellizaro para recupe-

rarlas, digitalizarlas, transcribirlas y traducirlas. Este trabajo liderado por Tuntiak Katan con la colaboración de la Dra. Connie Dickinson tuvo el financiamiento de la Fundación Nacional de Ciencias de los Estados Unidos.

Proyecto de documentación de la lengua *wao terero*

Este proyecto colaborativo comenzó en 2011 con el investigador Casey High (de la Universidad Goldsmiths de Londres), la Dra. Connie Dickinson y los jóvenes Waoranis Ramón Gaba, Jorge Gaba y Oswando Nenquimo como documentalistas. La meta del proyecto fue registrar prácticas culturales que cubran una amplia gama de temas y contextos, y producir una base de datos con un léxico de al menos 6.000 palabras y un bosquejo gramatical de la lengua. El proyecto tuvo el financiamiento de Hans Rausing Endangered Language Fund, SOAS, de Londres.

Proyecto de documentación de la lengua *tsafiki*

Fue diseñado para documentar el idioma y la cultura de los *tsachila*, quienes viven en las estribaciones occidentales de los Andes, en la provincia de Santo Domingo de los Tsachila. El proyecto comenzó hace 30 años, cuando los jóvenes Ramón, Alfonso, Juan y Primitivo Aguavil, reconociendo que su cultura e idioma estaban cambiando rápidamente, comenzaron a registrar grabaciones de audio de los *tsachila*.

Estos cuatro jóvenes habían aprendido a leer y a escribir *tsafiki* con el misionero del *Summer Institute of Linguistics, Bruce Moore*. Luego, trabajando con Robert Mix y con el apoyo del Museo del Banco Central de Guayaquil, registraron, transcribieron y tradujeron 60 horas de narraciones de *tsafiki*.

En 1994, Ramón Aguavil y Robert Mix invitaron a la Dra. Connie Dickinson para ingresar en el proyecto como consultora lingüística. Después de completar su tesis doctoral *Complex predicates in Tsafiki* en 2003, la Dra. Dickinson y los *tsachila* comenzaron un nuevo trabajo de documentación con el apoyo de *Volkswagen Stiftung* de Alemania, de la *National Science Foundation* y la *National Endowment for the Humanities* de los Estados Unidos. Estos apoyos han permitido la colección, transcripción y traducción de más de 200 horas de videos en lengua *tsafiki*. El procesamiento de la información ha sido realizado en su mayoría por los investigadores *tsachila*. A lo largo de la documentación de la cultura han participado por lo menos 27 tsachilas del grupo *pikitsa*, bajo la dirección de Alfonso Aguavil.

El primer objetivo del proyecto fue grabar y registrar una gran variedad de materiales sobre diferentes aspectos de la cultura, incluyendo prácticas, historias tradicionales, cosmología, chamanismo, plantas medicinales y otras prácticas diarias. La colección tiene también contextos del discurso: desde discursos públicos hasta conversaciones diarias e interacciones de los niños.

Un gran número de grabaciones, aproximadamente 80-90 horas, han sido completamente procesadas en el programa Toolbox con anotaciones gramaticales y traducciones al inglés y al español, y puestas con sus respectivos materiales de sonido y video en el programa ELAN. También se produjo un diccionario electrónico basado en un corpus lingüístico con casi 10.000 palabras que incluye información en tres idiomas, definiciones, ejemplos, información gramatical, fotos, sonidos e información enciclopédica.

Proyecto de investigación territorios en disputa por lucros rentistas en la provincia de Napo, Alta Amazonia ecuatoriana (1970-2018)

El proyecto fue diseñado en 2015 por el estudiante doctoral Saúl Uribe Taborda, con el objeto de analizaron las dinámicas territoriales y las transformaciones socio-espaciales que la acción económica del capital globalizado y el Estado ecuatoriano ejercen sobre la producción social del territorio en la provincia de Napo. Se mapearon cronológica y espacialmente las estrategias y tácticas desarrolladas por agentes públicos y privados, empresas, Estado y comunidades tradicionales en defensa de sus intereses en territorios de abundancia y escasez en la Alta amazonia ecuatoriana, con énfasis en la provincia de Napo. Todos los materiales levantados en este proyecto como entrevistas, cartografía social, mapas, fotografías, videos, audios, infografías, etc serán depositados en el Archivo.

Conclusiones: logros y desafíos del Archivo de Lenguas, Culturas y Memorias Históricas del Ecuador

Con relación a los logros:

» El archivo se constituyó en un espacio para la transferencia de conocimientos tecnológicos y académicos bajo metodologías comunitarias, incluyentes y participativas con miembros de pueblos y nacionalidades indígenas del

Ecuador. Con base en el principio de reconocimiento y respeto étnico, se busca que sean los propios indígenas quienes lideren en sus comunidades los procesos de documentación, investigación y preservación de sus prácticas y saberes ancestrales.

» Teniendo en cuenta el limitado acceso de la población indígena a las TIC, el archivo profundiza la enseñanza del manejo del equipo audiovisual e informático; así ellos mismos reconocen la utilidad de la tecnología dentro de sus propios contextos y necesidades.

» El archivo también ha logrado la articulación de varios indígenas a la academia y a la investigación "formal", ya que ellos se sienten motivados por ser investigadores locales y estudiantes universitarios.

» Se implementó un repositorio digital de código abierto para la preservación de los materiales -en diferentes formatos- a largo plazo.

» El archivo es un aporte para salvaguardar el conocimiento cultural y la historia, permitiendo a futuros descendientes indígenas ver y escuchar sobre sus antepasados y aprender de ellos después de su fallecimiento. De ahí que hemos firmado convenios con varias comunidades para preservar a largo plazo sus saberes, ya que respetamos sus derechos como hablantes.

Con relación a los desafíos:

» La experiencia adquirida en el desarrollo y puesta en marcha de proyectos de documentación sociolingüística demuestra ser una eficaz metodología a ser usada con miembros de comunidades indígenas del ámbito nacional e internacional. De ahí que sea necesaria la articulación del Estado, la academia y la empresa privada en el financiamiento de proyectos de documentación. Estas iniciativas deben ser lideradas por los propios indígenas como parte de un real proceso de autorrepresentación, autonomía y reconocimiento de sus saberes y derechos. Actualmente, la mayoría de los proyectos de documentación asociados al archivo han conseguido sus financiamientos fuera de Ecuador.

» Otro de los grandes desafíos es la real transferencia de conocimientos, y la puesta en marcha de acciones colegiadas entre académicos, universidades, y miembros indígenas, con el objetivo de poner en marcha programas de investigación colaborativa encaminados a la preservación y revitalización de las lenguas y prácticas culturales.

Referencias

Aguavil, A.; Aguavil, F. y Calazacón, M. (2011). Un contrapeso–la Documentación de la Cultura y el Idioma de los Tsachila. En M. Haboud y N. Ostler (Eds.), Voces e Imágenes de las lenguas en peligro, (pp. 166-171). Quito: Centro Cultural PUCE.

Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En C. Martínez (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 69-121). Flacso, sede Ecuador y Ministerio de Cultura del Ecuador.

Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (eds.), *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información* (pp. 61-69). C & F Éditions.

Catalán, R. (2010). Los desafíos de la inclusión digital étnica. *Revista Diálogos de la Comunicación*, *82*, 1-7.

Delgado, M. (2005). Aproximación a experiencias de comunicación en pueblos indígenas latinoamericanos. Documento de trabajo n.º 8. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Universidad Complutense de Madrid.

Dwyer, Arienne (2006). Ethics and practicalities of cooperative fieldwork and analysis. En Nikolaus Himmelmann, Jost Gippert, Ulrike Mosel (Eds.), Essentials of Language Documentation. (pp: 31-66). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Del Álamo, O. (2004). Esperanza tecnológica: internet para los pueblos indígenas de América Latina. *Revista Futuros*, *6* (2).

Haviland, J. y Flores, J. (eds.) (2007). *Bases de la documentación lingüística*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Hernández, I. y Calcagno, S. (2003). Los pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe: un marco para la acción. CEPAL-ICA

Himmelmann, Nikolaus; Gippert, Jost; Mosel, Ulrike (Eds). (2006). Essentials of Language Documentation**.** Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Himmelmann, N. P. (2007). La documentación lingüística: ¿qué es y para qué sirve? En J. Haviland y J. Flores (Ed.), *Bases de la documentación lingüística*. (pp. 11-47). México, D.F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Renaud, P. (2005). Gestión de saberes. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (eds.), *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información* (pp. 137-142). C & F Éditions.

Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores[1]

Hernán Hermosa Mantilla[a]

1 Experiencia significativa con estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Centro de Apoyo Cayambe, publicada en el libro *Cuando vengo nomás vengo*. Esta experiencia educativa tuvo lugar en el contexto de la asignatura Cosmovisión Andina, clave en el área de profesionalización de la carrera Educación Intercultural Bilingüe, cuyo objetivo principal es que los estudiantes (futuros docentes del sistema de Educación Intercultural Bilingüe) conozcan y reflexionen sobre los códigos y principios que organizan y regulan la vida cotidiana en sus respectivas comunidades y contextos, sean estos rurales o urbanos.

a Doctor en Ciencias Internacionales de la Universidad Central del Ecuador. Docente de Cosmovisión Indígena en la carrera Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito. Publicaciones recientes: *De los derechos colectivos de los pueblos indígenas al neoconstitucionalismo andino*; coautor del texto El trabajo antropológico y coordinador del libro *Cuando vengo nomás vengo. Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores.*

Fotografía 1. Gloria Alemán.

Tema: Sabiduría ancestral. Comunidad prujil, parroquia Malchinguí, cantón Pedro Moncayo, provincia Pichincha.

Fotografía 2. Fanny Pinango.

Tema: La cosecha. Comunidad El Hato, parroquia Juan Montalvo, cantón Cayambe, provincia Pichincha.

Fotografía 3. Luis Tito Perugachi.

Tema: Fiestas del Inti Raymi. Comunidad angla, parroquia San Pablo del Lago, cantón Otavalo, provincia Imbabura.

Resumen

La experiencia que se presenta se enmarca en la oferta educativa de la carrera Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores* es el resultado del trabajo colaborativo entre el profesor de la asignatura Cosmovisión Indígena y los estudiantes del cuarto nivel del Centro de Apoyo Cayambe. Su propósito central fue recuperar, vía testimonio de los mayores, la forma en que las comunidades indígenas de la zona han organizado su vida cotidiana en diferentes ámbitos: la producción agrícola, el ejercicio de la justicia, el cuidado de la salud, la organización y toma de decisiones, los rituales festivos familiares y comunitarios, los diferentes ritos ligados al ciclo de la vida, entre otros.

Palabras clave
Cosmovisión andina, La minga, Inti Raymi, Sanaciones ancestrales, Ciclos agrícolas, El trueque, Ajusticiamiento indígena, Mitos, Cantos y coplas, el *Huasipichay*.

Fotografía 4. Luis Tito Perugachi.

Tema: Asamblea comunitaria. Comunidad angla, parroquia San Pablo del Lago, cantón Otavalo, provincia Imbabura.

Abstract

The aim of this paper is to show the educational offer of the Bilingual Intercultural Education Career (EIB). *Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores* is the result of the collaborative work between the professor of the subject of "Indigenous Cosmovision" and the students of the 4th semester and the Cayambe Support Centre, whose main purpose was to recover, through the testimony of the ancestors, the way in which the indigenous communities have organized their daily lives in different areas: agricultural production, the exercise of justice, the health care, organization and decision-making, family and community rituals, the different rites linked to the life cycle, among others.

Key words
Andean cosmovision, Minga (an indigenous tradition of cooperative and voluntary work for the common good), Inti Raymi (party of the sun), Ancestral healings, Agricultural cycles, Trade-off, Indigenous justice, Myths, Songs and lyrics, *Huasipichay* (the welcoming to a new house).

Antecedentes

Fotografía 5. Johana Lara.

Tema: Minga de caminos. Comuna San José Grande,
parroquia Tabacundo, cantón Pedro Moncayo, provincia Pichincha.

Una carrera de Educación Intercultural Bilingüe no puede permitirse teorizar sobre la cosmovisión indígena con estudiantes campesinos procedentes de las comunidades indígenas del Ecuador. Por ello surgió la idea de recoger experiencias de los abuelos a través del trabajo de campo hecho con los 85 alumnos que cursaban el cuarto nivel en el período 52 (marzo a julio de 2018) en el Centro de Apoyo Cayambe, de la Universidad Politécnica Salesiana. Esta experiencia se llamó *Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores* y produjo un libro como resultado de investigación e insumo para el ejercicio docente.

Desde esa perspectiva y partiendo de los principios de la cosmovisión andina que maneja la academia, fueron planteados, en principio, seis temas, con los cuales los estudiantes se enfrentarían al trabajo de campo para entender de qué manera los abuelos se interrelacionan con la naturaleza y sus códigos de supervivencia armónica. Cada alumna y alumno visitaría a una abuela o abuelo de la comunidad para conseguir una entrevista sobre un asunto determinado de su propia vivencia cotidiana.

Finalmente, fueron 12 los temas propuestos para que los estudiantes escogieran de acuerdo con la preferencia de sus abuelos para entrevistarlos y grabar las visitas,

y luego transcribir sus palabras en casa con el fin de entender, desde el propio decir de las mayores y los mayores, cómo se vive cada experiencia en las comunidades. Esta aproximación generacional arrojó suficiente material para este trabajo; incluso, interesantes reflexiones de cada alumna y alumno sobre la entrevista.

Para lograr los objetivos de aprendizaje era suficiente tomar los testimonios de manera textual, para que el lector asociara a su manera los principios de la cosmovivencia andina que se aplicaron en uno u otro caso. Esta recopilación de testimonios de *Cuando vengo nomás vengo* sobre diversas facetas de la cosmovivencia andina tiene diferentes participaciones en cada tema, por cuanto el estudiante tuvo libertad para decidir los eventos de su interés. La extensión del testimonio no tuvo opiniones ni comentarios para evitar que las expresiones de los entrevistados perdieran fuerza como insumo pedagógico de tradición oral.

Fotografía 6. Laura Sánchez.

Tema: Limpia con cuy. Comunidad Santo Domingo,
parroquia Ayora, cantón Cayambe, provincia Pichincha.

Introducción

Cuando vengo nomás vengo. Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores no pretende cuestionar el actual sistema educativo ni tampoco es una crítica a la pedagogía tradicional; simplemente es un ejercicio de voluntades porque, más allá de la condena generacional de las comunidades por la transición al mestizaje cultural,

prevalece la voluntad de seguir compartiendo la sabiduría de los mayores. Si bien la cultura occidental pone sus condiciones como marco referencial de la sociedad actual, en las comunidades andinas mantienen prácticas ancestrales que responden a su forma natural de ver el mundo, su íntima relación de respeto con la Pachamama y, sobre todo, el ejercicio de la reciprocidad, la solidaridad y la correspondencia como principios de convivencia comunitaria en el ámbito de la complementaridad y unidad (lo que la perspectiva occidental no entiende por su obstinada concepción de lo opuesto).

Este trabajo pretende acercar a diversas manifestaciones y representaciones de la cosmovivencia andina para comprender el arraigado sentido de la espiritualidad festiva, la sabiduría de las sanaciones, el ejercicio de la justicia indígena, la riqueza de su tradición oral expresada en mitos y leyendas, los ciclos agrícolas de la siembra y las cosechas, el *huasipichay* y otras.

Como dijo Paulo Freire (2004), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"[2]. No era suficiente generar procesos teóricos desde el aula para entender la cosmovivencia andina sabiendo, sobre todo, que los estudiantes provenían de comunidades donde conviven con la milenaria sabiduría de sus ancestros. No cabía, entonces, desde mi perspectiva de profesor urbano, redundar en lo de siempre con el único afán de alimentar los registros de cumplimiento académico. Era necesario reformular la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura con el acercamiento vivencial de alumnas y alumnos interculturales al espacio natural que compartían con sus mayores.

Esta iniciativa de la carrera Educación Intercultural Bilingüe (generada en el corto espacio del período 52) es un esfuerzo por difundir las vivencias de los taitas y mamas después del contacto con los estudiantes en plena transición hacia la modalidad virtual. Ya no es tiempo de seguir explorando territorios teóricos porque hay vivencias profundamente ancladas a la vida que si no se las atrapa "al vuelo", se corre el riesgo de que se vayan de las manos sin captar esa sabiduría que puede servir de insumo pedagógico en nuevos aprendizajes.

Este ejercicio de recuperación de la tradición oral desde la cosmovivencia de los mayores no es otra cosa que la búsqueda de estrategias educativas que permitan al estudiante apuntalar su identidad comunitaria mediante estos encuentros, de manera que el futuro docente propicie procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con su convicción de armonía con la naturaleza, trascendencia del buen vivir, respeto a la diversidad, sanaciones energéticas, reciprocidad comunitaria, espiritualidad festiva, remediación de errores, interpretación de la realidad desde la mitología popular, etc.

[2] Pedagogía de la autonomía, pág. 22.

De esta manera, propuse a Sebastián Granda y a los alumnos de cuarto nivel recoger experiencias de los abuelos a través del trabajo de campo que servirían como referente tanto a la carrera Educación Intercultural Bilingüe como a la misma Universidad Politécnica Salesiana mediante la publicación de sus entrevistas con el fin de sostener procesos formativos desde los centros de apoyo.

Superada la fase exploratoria y con la emotividad de alumnas y alumnos, me dispuse a revisar los primeros resultados: me encontré con la ratificación de aquello que desde afuera venía suponiendo. Los testimonios de cosmovivencia andina de los mayores fueron tan elocuentes y ricos en sabiduría que ni todas las teorías y ensayos filosóficos sobre el tema podrían eclipsarlos, y no era justo que la profundidad de vivencias en cada entrevista se quedara en el anonimato o invisibilizadas en la envolvente tecnología de los tiempos virtuales.

Fue así que consideré necesario que este proyecto se fraguara en los mejores términos para concretar procesos interculturales que puedan servir de enlace entre el campo y la ciudad, así como entre mayores-alumnos-profesores a través de productos emergentes, como prueba de que todo es posible juntando voluntades. Es reconfortante que junto con la palabra de una generación de abuelas y abuelos que viven sus convicciones en sus propios espacios comunitarios, se haya despertado el interés de las generaciones actuales por entender la sabiduría de sus taitas y mamas con estas historias que muestran la vitalidad de la cosmovivencia andina.

Quienes sobrevivimos en esta cultura "universal" globalizante, con las implicaciones que ello trae, somos testigos de que aún se mantiene una educación bancaria e instrumental para la reproducción de un sistema que anula toda posibilidad crítica, sin valorar otras formas de conocimiento distintas a esa razón dominante que hace más de siglo y medio cuestionara don Bosco. Desde mi labor docente en una carrera que me ha dado la oportunidad de interrelacionarme para entender temas tan apasionantes como este de la cosmovivencia andina, he clarificado tres tipos de experiencias que pueden aportar a un proceso educativo más fructífero:

» La motivación del docente para trasmitir a las alumnas y alumnos esa dosis de entrega para entender desde otras vivencias la sabiduría de sus mayores.

» La convicción de las estudiantes y los estudiantes de que no se apagará su capacidad de asombro ante lo inesperado, y generar, así, nuevas inquietudes para otras investigaciones.

» La afectividad receptiva para que alumnas y alumnos entiendan con humildad y respeto la sabiduría de las abuelas y abuelos entrevistados que narran sus vivencias desde el corazón.

Lo experimentado es gratificante al haber logrado esa consistente reflexión de mano de las abuelas y abuelos en cuanto a sus prácticas ancestrales y, al mismo tiempo, su propia satisfacción, como lo evidencian los informes de campo. Estoy seguro

de que el impacto de este acercamiento será absolutamente positivo: "Me gustó lo que cuenta taita Manuel porque son nuestras costumbres", "no sabía que era así, pero ahora entiendo mucho más lo nuestro", "yo bailaba porque sí, pero ahora sé que el Inti Raymi es nuestra identidad".

Respecto a las abuelas y abuelos, hay mucha sabiduría en sus palabras, y, más que eso, mucha fe y compromiso en su forma de vivir la vida. ¿O acaso taita Lorenzo Tipanluisa, de una comunidad de Cangahua, tenía un manual bajo el brazo o alguna vez entendió los principios de la cosmovisión andina de Josef Estermann, el *Corazonar* de Patricio Guerrero o algo por el estilo? A lo mejor taita Lorenzo, de 88 años, nunca fue a la escuela, pero tiene la sabiduría para aconsejar:

> A veces, nosotros los viejos nos sentimos olvidados y marginados de la sociedad. Mi consejo sería que nunca se avergüencen de nuestras raíces, de nuestra cultura. Porque de la juventud depende que la historia y el sacrificio de nuestros antepasados no desaparezca. Porque no ha sido fácil mantener nuestras creencias, nuestra cultura, nuestras formas de sentir el mundo. Ha sido una lucha constante de generación en generación.

Desde luego, puede parecer sorprendente, desde la perspectiva letrada y dominante, que un campesino reflexione de esta manera: pero la práctica de sus convicciones le permite hablar desde su propia experiencia.

Como lo suponía tres meses atrás, el acercamiento de estas generaciones me provocaría satisfacciones, por cuanto el producto de este encuentro fueron entrevistas muy agradables que despertaron en mí la preocupación por que su destino no fuera precisamente el tacho de la basura. Entonces me pregunté: "¿Qué puedo hacer para que los resultados de este encuentro generacional se difundan convenientemente?". Y parece que don Bosco me escuchó enseguida, ahí estaba la respuesta: "Hagamos un libro donde la sabiduría de los mayores salga del anonimato, se aproxime a la juventud y trascienda fronteras".

Así fue como logré el espaldarazo de Sebastián Granda para encauzar el canal emotivo de la metodología que habían emprendido alumnas y alumnos en la investigación inicial sobre la minga, para ampliar otras que permitieran un acercamiento a esas dimensiones de su cosmovivencia, como las fiestas, la ritualidad de sus sanaciones, los procesos productivos mediante siembras y cosechas, su tradición oral expresada en mitos y leyendas, el ejercicio de la justicia, la ritualidad del *huasipichay*, matrimonios, bautizos y demás celebraciones, para luego sí entrevistar a los mayores a lo largo del semestre. Tanto la elección del tema como el número de alumnos que asumirían ese mismo rubro fueron libres, según sus preferencias y motivaciones.

Así, la cosmovivencia andina dejaría de ser una disciplina en la cual el docente vierte sus conocimientos en el aula para que el estudiante repita acríticamente, sin interpretar con sus propios argumentos; por el contrario, la propuesta buscaba el acercamiento a los espacios y sabiduría de los mayores, de suerte que los estudiantes pudieran encontrar referentes propios para superar el colonialismo y la educación bancaria que se sigue reproduciendo inconscientemente.

Esta recopilación de experiencias recogida por los 85 estudiantes de EIB es un dinámico panorama testimonial hecho desde la cosmovivencia de los abuelos. Así que no se trata del recuerdo nostálgico de tiempos mejores ni de virar las páginas de la historia; al contrario: es una interesante experiencia que ha logrado apuntalar esa estructura ancestral que lejos de resquebrajarse, como otros quieren hacer creer, se revitalizó en aquellos estudiantes que entrevistaron a sus mayores. Desde luego que habrá alguna inconsistencia, como en todo proyecto germinal lanzado al ruedo, pero la responsabilidad de mejorar la propuesta metodológica es tarea de quienes revisen estas páginas con sentido crítico. Esta es mi modesta semilla para que otras experiencias fructifiquen en el nuevo rumbo de la educación intercultural bilingüe.

Fotografía 7. Rita Pujota.

Tema: Matrimonio indígena. Parroquia Otavalo, Cantón Otavalo, provincia Imbabura.

Una característica de la educación tradicional es que considera el modelo colonialista como el único camino a la razón y el conocimiento; de ahí que ignore y margine los conocimientos ancestrales al considerarlos empíricos o meros recursos del folclor. Sin embargo, la Constitución ecuatoriana determina:

> 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 (Constitución de la República del Ecuador, 2008, artículo, 27).

Este marco constitucional que pregona directrices educativas a partir del respeto a la diversidad cultural, la inclusión y la interculturalidad, lo viene aplicando la Universidad Politécnica Salesiana con una formación académica que promueve su identidad en armonía con los demás y la naturaleza que los rodea, a través de los Centros de Apoyo que tiene la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en lugares de alta concentración indígena.

Este estudio no tiene pretensiones teóricas: su intencionalidad es abordar la cosmovivencia andina desde la experiencia y palabra de los mayores como elemento determinante de enseñanza-aprendizaje en la "escuela de la vida". Así que no pretendo teorizar ni confrontar enfoques diversos que, lejos de dar luces, podrían confundir a los estudiantes en una temática que requiere de la experiencia y su potencial ancestral para comprometer a las nuevas generaciones.

Esta recopilación de testimonios de *Cuando vengo nomás vengo* sobre diversas facetas de la cosmovivencia andina tiene diferentes participaciones en cada tema, por cuanto el estudiante tuvo libertad para decidir los eventos de su interés. La extensión del testimonio, generalmente de una página, no tuvo opiniones ni comentarios para evitar que las expresiones de los entrevistados perdieran fuerza como insumo pedagógico de tradición oral. Y, finalmente, aunque el trabajo no es precisamente gráfico, quedaron muchas fotografías, tomadas por los mismos alumnos, de las cuales fueron seleccionadas únicamente 30 para ser incluidas a lo largo del texto con intervalos de 12 a 15 páginas.

Cada testimonio tiene un cabezal que registra la actividad, entrevistado, entrevistador y comunidad donde fue realizada la entrevista. Son 153 textos en total, recogidos a lo largo de tres meses, incluyendo al menos un texto de cada uno de los alumnos (hay más de un trabajo por cada estudiante porque accedieron a más entrevistados o porque los mismos entrevistados se les ofrecieron para nuevos temas). En orden de aparición, los testimonios planteados tratan sobre los siguientes temas:

» La minga como expresión del trabajo comunitario, 26 experiencias sobre el agua de riego, construcción de la casa comunal, dotación de agua entubada, apertura de caminos, recuperación de plantas nativas, construcción y arreglo de acequias de riego, siembra y cosecha familiar de granos, entre otros.

Fotografía 8. Marlene Sánchez.

Tema: Curación del espanto. Parroquia Cayambe, cantón Cayambe, provincia Pichincha.

» La espiritualidad festiva, especialmente la relacionada con el Inti Raymi, tiene 27 testimonios de comunidades que celebran fiestas después de la cosecha en agradecimiento al Sol por haber fecundado la Tierra, incluidas ceremonias como la toma de la plaza en Puntiatzil y Tabacundo, la Fiesta de los Diablo humas para ahuyentar los malos espíritus, la Rama de Gallos, etc.

» La sabiduría de las sanaciones ancestrales, con 14 testimonios sobre la limpia con cuy, curación del mal aire, limpia del espanto, curación del mal de ojo, cuidados del embarazo y atención del parto.

» Los ciclos agrícolas, en cinco testimonios sobre la siembra en luna creciente, las nuevas siembras en luna nueva, la preparación del suelo, la influencia de la luna en la agricultura, siembra y cosecha de alimentos.

» Las asambleas comunitarias, con tres testimonios sobre la organización, convocatorias para mejoramiento de la comuna, organización de las juntas de agua potable.

» El trueque como forma de intercambio de productos y mano de obra con un testimonio.

» El proceso comunitario de ajusticiamiento indígena con ortiga, agua fría y acial tiene 17 testimonios sobre robo de ganado, peleas familiares o entre vecinos, infidelidad y adulterio, violaciones, muertes, etc.

» La tradición oral, en 30 testimonios sobre leyendas de "La caja ronca", "La loma de Cananvalle", "La mujer gigante de Cangahua", "El guagua auca", "El tesoro embrujado", el huasipichay, la procesión de difuntos, el árbol de la laguna de San Pablo, además de dichos y otras supersticiones, etc.

» De cantos y coplas hay seis testimonios sobre coplas sampedrinas, cantos y coplas de Pesillo, cantos y coplas comunitarias, y coplas tradicionales de Cangahua.

» De celebraciones familiares y comunitarias está el *huasipichay*, con cinco testimonios sobre la bendición de la casa nueva, el ritual para purificar la casa, los padrinos de la nueva casa, el bautizo de la teja, etc.

» Del ciclo de la vida hay nueve testimonios, de los cuales siete corresponden al pedido de mano y preparativos del matrimonio y matrimonio indígena en Otavalo, mientras dos más hablan del duelo, el velorio y el entierro comunitario.

Fotografía 9. Nancy Aules.

Tema: Justicia indígena. Comunidad La Compañía, parroquia Cangahua, cantón Cayambe, provincia Pichincha.

Conclusiones

La experiencia de involucrar estudiantes interculturales en un proceso colaborativo de enseñanza-aprendizaje tiene como principales aportes:

» En el ámbito pedagógico, orientaciones para formular estrategias de aprendizaje situado, en las que el estudiante sea el protagonista de su proceso formativo mediante la recuperación de testimonios de los mayores en sus propias comunidades a partir de categorías teóricas.

» En cuanto a lo metodológico, la experiencia intercultural de conectarse mediante entrevistas en contextos comunitarios y familiares permite el involucramiento en una cotidianidad reflexiva que los lleve a plantear desafíos que la exclusión colonialista no dejaría visualizar.

» En la práctica investigativa sobre los pueblos indígenas aporta, con referencias empíricas, a la comprensión de las culturas originarias para interpretar hacia afuera la complejidad de la cosmovisión indígena que el mundo occidental no logra entender.

» En la publicación de experiencias, el fortalecimiento de un fondo bibliográfico en la carrera Educación Intercultural Bilingüe, para una formación docente en la cual los estudiantes se identifiquen y proyecten sus vivencias comunitarias.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador de 2007-2008 (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Corporación de Estudios y Publicaciones. Quito.

Estermann, J. (2015). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Abya-Yala. Quito.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Paz e Terra SA. Sao Paulo.

Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Abya-Yala/UPS. Quito.

Guerrero Arias, P. (2018). *La Chakana del corazonar. Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Abya-Yala/UPS. Quito.

Guerrero Arias, P., Ferraro, E. y Hermosa Mantilla, H. (2016). *El trabajo antropológico*. Abya-Yala/UPS. Quito.

Hermosa Mantilla, H. (2014). *De los derechos colectivos de los pueblos indígenas al neoconstitucionalismo andino*. Abya-Yala/UPS. Quito.

Hermosa Mantilla, H. (2018). *Cuando vengo nomás vengo. Cosmovivencia andina desde la palabra de nuestros mayores*. Abya-Yala/UPS. Quito.

Referencias complementarias

138 entrevistas, trascritas y sistematizadas, hechas a los adultos mayores de las diferentes comunidades de donde proceden los estudiantes que realizaron el trabajo de investigación.

Nota: Estos textos fueron tomados de la presentación e introducción del libro *Cuando vengo nomás vengo*, coordinación de Hernán Hermosa Mantilla, publicado en la Editorial Universidad Abya-Yala/UPS de Quito.

Resignificaciones en perspectiva intercultural en la formación docente: a partir de un encuentro entre la universidad y los pueblos indígenas[1]

Carlos Bustos Reyes[a]
Silvia Castillo Sánchez[b]

[1] Este trabajo es producto de un proceso de investigación que se ha desarrollado junto a la Dra. Silvia Castillo Sánchez, como coautores en torno a las tres ediciones de la Escuela de Idiomas Originarios (2016-2018), Universidad Católica Silva Henríquez. Se trata de una reflexión investigativa sobre la educación intercultural a través de la visualización de las evidencias que han surgido de la Escuela de Idiomas Indígenas desarrollada durante el segundo semestre de los años 2016 a 2018.

[a] Profesor Titular de Historia e Investigador del Centro de Investigación para la transformación Socioeducativa de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Doctor en Ciencias de la Educación Mención Interculturalidad. Coordinador de Ciencias Sociales para la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Coordinador Académico del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH y el Instituto Nacional de Derechos Humanos. Miembro del Centro de investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y de Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericano (Ipecal).

[b] Profesora de castellano por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Lingüística por la Universidad de Chile y Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad por la Universidad de Santiago de Chile. Ha participado en iniciativas de enseñanza y revitalización del mapudungun y ha desarrollado investigaciones vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche en contexto educativo. Co-autora de We Pichikeche (Nuevos niños). Estrategias didácticas y pedagógicas para jardines interculturales en contexto urbano (2013), y de otros escritos publicados en revistas nacionales e internacionales.

Resumen

El presente trabajo da cuenta de un ejercicio reflexivo desde hallazgos que han surgido de la sistematización de una experiencia formativa, que ha permitido visibilizar una práctica intercultural a través de un encuentro entre académicos, profesores en formación y la Escuela de Idiomas Indígenas (EII). Ello ha movilizado a los sujetos a pensarse y mirarse en torno a subjetividades construidas en la educación formale para mostrar tensiones y posibilidades que surgen de rupturas epistémicas y procesos de resignificación a partir de esta experiencia, en perspectiva intercultural desde una interpelación a la institución universitaria.

La experiencia de la Escuela de Idiomas Indígenas, desarrollada en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), constituye un camino que aporta a la revitalización de lenguas que por décadas han permanecido en un estado de minorización; se trata de un proyecto que ha sido planteado y asumido por las organizaciones indígenas de la Región Metropolitana.

Estas reflexiones se justifican a partir de los procesos de sistematización de estas experiencias, y emergen en ámbitos de gestión institucional, como la necesidad de "un diálogo de reciprocidad con los pueblos originarios". La escuela constituye una práctica que ha permitido una resignificación en los actores de la universidad que potencia un enfoque intercultural y de aprendizaje.

Palabras clave
Epistemologías del sur, Interculturalidad, Educación, Resignificación, Formación docente.

Abstract

This paper exposes some of the results that were found from research around the School of Indigenous Language that has been taught the last three years in the Silva Henríquez Catholic University (UCSH). This experience emerges from the encounter of three actors of the Chilean society, as are the Indigenous People, the Chilean State, and the University, through a formative experience that contributes to some epistemic breaks and resignification process of university institutions from an intercultural perspective with a rights approach. This paper is part of a qualitative and collaborative methodology.

Key words
Southern epistemologies, Interculturality, Education, re-signification, teacher training

Introducción y contexto

En el marco de una línea de investigación sobre el proceso de sistematización de la Escuela de Idiomas Indígenas de la UCSH, se ha querido indagar ciertos procesos de resignificación de profesores en formación que han participado en acciones y procesos de esta experiencia, constituyendo así un punto de encuentro entre la universidad y los pueblos indígenas. Ello, con el propósito de contribuir desde una perspectiva intercultural a visibilizar ciertas transformaciones en la subjetividad de los sujetos que se relacionan con la ampliación de ángulos de construcción de conocimiento de acuerdo con la epistemología de la conciencia histórica (Zemelman, 2011), como dispositivo categorial emancipador y transformativo, relevante en procesos formativos desde una perspectiva didáctica y metodológica.

Durante este proceso, que ha sido fruto del encuentro entre tres actores fundamentales de la sociedad: pueblos originarios, Estado y universidad, es significativo para la institución universitaria profundizar y fortalecer áreas de investigación y desarrollo que desde esta práctica contribuyan a la generación de nuevos aprendizajes y rupturas epistémicas.

La Escuela de Idiomas Indígenas ha venido impartiendo cursos de mapuzugun, aymara, quechua y rapa-nui, todas ellas lenguas en situación de inferioridad, por lo que es fundamental el impulso de iniciativas autónomas y estatales orientadas al fortalecimiento de las lenguas originarias. Este es un proyecto diseñado y ejecutado por las organizaciones indígenas de la Región Metropolitana (Santiago, Chile) desde el año 2015; su génesis se encuentra en los Diálogos Participativos realizados en conjunto con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (organismo gubernamental), que llevaron a estos pueblos a decidir la necesidad de la ejecución de este proyecto en la Universidad Católica Silva Henríquez.

A partir de los resultados y recomendaciones del informe de investigación de la Escuela de Idiomas Indígenas (2017), se establece la necesidad, en el ámbito de gestión institucional, de "un diálogo de reciprocidad con los pueblos originarios". En este sentido es que la experiencia de esta escuela en dependencias de la UCSH interpela a esta casa de estudios, toda vez que las conversaciones de los diversos actores consultados problematizan la necesidad de una formación de apertura intercultural en la formación profesional; en esta dirección se espera fortalecer una relación bidireccional que fortalezca aspectos metodológicos y de enseñanza-aprendizaje de idiomas indígenas, y que dicha experiencia enriquezca a la comunidad universitaria.

En términos específicos, los informes de investigación proponen la tarea de diseñar e implementar líneas de investigación que contribuyan a la recuperación y visibilización institucional de las premisas pedagógicas de los pueblos originarios, a través de unos procesos de sistematización desde sus propias epistemologías que

tiendan puentes hacia el mundo de la universidad, aportando así desde la diversidad al desarrollo del conocimiento (2016-2017). Desde aquí nace el *Proyecto de sistematización y producción de materiales didácticos desde y para la Escuela de Lenguas Originarias y como puente de aprendizaje para la UCSH*, ejecutado por profesores y estudiantes durante el segundo semestre del 2018.

Irrumpe también como una preocupación que reporta la literatura en torno a la escasa producción y circulación de materiales didácticos en el contexto de enseñanza de lenguas indígenas (Valdivia, 2006; Mayo, 2017). Por lo tanto, desde la universidad y en relación con la Escuela de Idiomas Indígenas (en adelante EII) se considera que es una forma de contribuir a la producción de recursos didácticos con pertinencia cultural, más aún al contar con la participación de estudiantes de pedagogía.

El equipo lo constituyeron estudiantes de tres carreras: Pedagogías en Educación Básica, Pedagogía en Castellano y Educación Parvularia. Una de las características de las profesoras en formación es que debían estar cursando, al menos, el segundo año de la carrera, con el fin de que tuvieran ciertas aproximaciones pedagógicas y didácticas que les permitieran relacionarse dinámicamente con la experiencia en desarrollo.

Para el trabajo de los (las) estudiantes con los (las) profesores(as) de la EII, de acuerdo con ciertas orientaciones metodológicas y pedagógicas, se definió un método: constituir duplas de estudiantes para colaborar con cada una(o) de los(as) profesores(as) de la EII en la producción de recursos educativos con pertinencia lingüística y cultural.

Uno de los focos fundamentales del trabajo desarrollado (en la primera etapa con los(as) estudiantes de las Escuelas de Pedagogía) fue la formación desde una perspectiva intercultural, pues de acuerdo con ciertos diagnósticos y la realidad sociocultural chilena es que parecía necesario realizar un proceso de inducción-socialización a través de preguntas y problematizaciones en torno al encuentro entre la universidad, la sociedad chilena y los pueblos indígenas.

Con base en esta orientación, se programaron cinco reuniones, donde se trabajaron aspectos relacionados con historia y memoria, procesos de invisibilización de los pueblos originarios, construcción de subjetividades a través de distintos dispositivos del orden dominante, situaciones de colonialidad y subalternidad, acciones comunicativas y su lenguajear como expresiones de subalternidad, inferiorización y racismo. Todo ello con el propósito de invitar progresivamente a un encuentro de aperturas epistémicas, a través de nuevos ángulos de construcción de conocimientos por parte de los (las) estudiantes en esta nueva experiencia de carácter intercultural.

En esta direccionalidad de procesos es relevante señalar que este punto de encuentro entre universidad y pueblos indígenas constituye un escenario de espacios relacionales, donde se producen diálogos intersubjetivos entre académicos, estudiantes,

administrativos y otros actores de la sociedad. Se generan posicionamientos epistemológicos que tensionan o cohesionan formas de aproximación a la realidad, como son el "pensar la universidad", "la interculturalidad" y "la pedagogía", elementos conceptuales dinámicos con consecuencias prácticas que definen sistemas relacionales que se expresan en la cotidianidad del hacer y pensar la universidad, vinculados a lógicas de construcción de conocimiento (Bustos y Castillo, 2017).

Marco de referencia

La investigación que se presenta tiene como propósito contribuir, a partir de la experiencia y a través de las voces de los actores, al reconocimiento y valoración por parte de la universidad de ciertas rupturas epistemológicas e interculturales que señalan caminos de ampliación de ángulos de construcción de conocimiento. Particularmente, prácticas que contribuyen a visualizar en la formación inicial docente (FID) encuentros interculturales que enriquecen y potencian a futuros profesores (as) en su responsabilidad como constructores de futuro.

La educación como herramienta de transformación social y política, y por consecuencia la FID, se ve influenciada en sus modelamientos por dos tendencias principales y contrapuestas: aquella caracterizada por una racionalidad técnico-instrumental (Habermas, 1982), utilizada por diversas universidades en el mundo para la formación de profesionales (Khortagen, 2001; Chunmei y Chuanjun, 2010; Zichner, 2010; Cohen, 2011, citado por Labra, 2011) y que considera al conocimiento de carácter técnico fragmentado y desvinculado del contexto, que para el caso de América Latina adhiere a una matriz epistémica de modernidad/colonialidad (Castro y Grosfoguel, 2007) como tendencia principal. La segunda tiene un enfoque crítico-reflexivo desde un aperturamiento hacia las epistemologías del sur a través de un conocimiento situado y multidimensional (es la ubicación de este trabajo).

Durante los últimos años, en la sociedad chilena se ha ido acrecentando la preocupación por los temas de interculturalidad fruto de dos hechos fundamentales: en primer lugar, la lucha de los pueblos indígenas por sus demandas históricas, visibilización y reconocimiento; en segundo lugar, los diversos pactos y convenciones internacionales a las cuales el Estado se ha adscrito, y que ponen énfasis en principios de derechos humanos como son la "igualdad y no discriminación", con exigencias en lo educativo, como se expresa en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, parte VI "Educación y medios de comunicación" (artículos 26 al 31).

En consecuencia, estas exigencias se han materializado en la Ley General de Educación de Chile (20.370), donde se explicita una preocupación por la interculturalidad al señalar que "el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia" (artículo 3, letra l); esto implica un escenario favorable para que la forma-

ción docente se haga cargo de una política educativa intercultural. No obstante, es importante señalar que la relación Estado y pueblos indígenas ha estado cruzada por conflictos y tensiones a lo largo de la historia; políticas públicas centradas específicamente en la negación, violencia, despojo, integración-asimilación hacia la diversidad cultural y étnica en el país (Bengoa, 1987, 2007; Aylwin, 2001; Figueroa, 2009; Canales 2010). Sumado a lo anterior, una política educativa monocultural, inferiorizante, subalternizante y colonial hacia los niñas y niños de origen indígena que se incorporan a la escuela, y en la cual el (la) profesor(a) es un agente de "civilización" (Bustos, 2015).

Por ello es relevante, en este análisis, considerar el proceso de construcción de subjetividades (docentes en formación), el cual se encuentra envuelto en una dinámica de tres dimensiones: la imposición del pasado al presente, el sistema educativo homogenizante como tendencia principal y la emergencia de un presente potencial que se gesta en la reconfiguración de subjetividades a través de una colocación historizada (Zemelman, 1992; Bustos y Castillo, 2017). Acto que se despliega con dispositivos metodológicos que invitan a nuevos ángulos de construcción de conocimiento.

Aspectos metodológicos

Los hallazgos que se presentan son parte de una investigación que tiene un enfoque metodológico cualitativo y un alcance descriptivo. Corresponde a un estudio de caso en cuanto busca conocer de manera holística y contextual un fenómeno, en este caso el proceso de producción de material educativo entre tres actores, asociado a la experiencia de revitalización lingüística de la EII (Stake, 2007).

La producción de información se realizó con la aplicación de cuestionarios a las profesoras de la EII (dos), docentes en formación (dos) y profesores(as) de la Escuela de Educación Básica de la UCSH (tres). Se hizo un análisis de contenido de dicho material en función de dar cuenta de los siguientes aspectos: a) perspectiva metodológica de la enseñanza de lenguas; b) trabajo colaborativo entre los (las) actores(as); c) resignificación de la enseñanza; y d) sugerencias metodológicas.

Para este trabajo, se quiere destacar procesos de resignificación, tensiones y aportes resultantes del proceso de construcción de materiales educativos en función de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Por último, la técnica (de análisis) que se utilizó fue el análisis de contenido en el nivel semántico. Dicha técnica permitió, a partir de un análisis textual de contenidos, obtener categorías de organización semántica referidas al discurso manifiesto y latente de los participantes, a través del *software* Atlas. Ti 7.

Resultados y análisis en torno a las profesoras en formación

En el siguiente apartado se presentan los principales resultados surgidos del análisis de los cuestionarios aplicados a las profesoras en formación participantes del proyecto.

» **Experiencia y perspectiva metodológica de la enseñanza de la lengua indígena.** En esta dimensión se ha podido establecer una categoría: conocimiento sobre la enseñanza de la lengua indígena. Ello, porque ha sido consultada a profesoras en formación que no pertenecen a pueblos indígenas y que no han tenido una aproximación previa a la enseñanza de la lengua.

En este sentido, la categoría señalada da cuenta de un desconocimiento de las metodologías y experiencia en la enseñanza de las lenguas indígenas, que se manifiesta en las siguientes citas:

> "Absolutamente nada, solo pensaba que podría ser parecido a lo que se les enseña a los estudiantes cuando están recién aprendiendo a escribir" (PF1).
>
> "Mis conocimientos sobre la enseñanza de las lenguas indígenas eran muy escasos, se limitaban solo a la forma de enseñar los aspectos más básicos del mapudungun en cursos de educación básica" (PF2).

En estos pasajes se expresa la experiencia formativa de los (las) estudiantes en la educación formal y social, que da cuenta de un nulo vínculo con la enseñanza de lenguas indígenas y solo una referencia a las formas básicas de palabras en la educación básica. Esto está mostrando la invisibilización de estas voces y una enseñanza escolar casuística.

» **Trabajo colaborativo entre los (las) actores(as) del proceso (profesores[as] EII, docentes en formación y profesores[as] UCSH).** Se seleccionaron tres categorías: a) valoración de la experiencia conjunta, b) fortalezas y c) evaluación de la producción conjunta.

En relación con la primera categoría, las profesoras en formación dieron una alta valoración a la experiencia obtenida a través del trabajo colaborativo tanto en la dimensión humana como en la posibilidad de aprendizaje alrededor de una experiencia nueva en el proceso formativo, lo cual queda refrendado en las siguientes citas:

> "De manera personal, sentí que el ambiente de trabajo que se formó entre nosotros los estudiantes y los diversos profesores fue, desde un principio, muy estimulante" (PF1).
>
> "Fue excelente poder colaborar en conjunto a docentes tanto de la universidad como de la Escuela de Lenguas Indígenas" (PF2).

Desde las expresiones de sentido de las profesoras en formación se puede destacar su participación actitudinal abierta a los procesos de enriquecimiento, al compartir con referentes que les permiten miradas y perspectivas diferentes sobre la construcción de conocimiento.

En cuanto a las fortalezas, se puede reconocer en ambas profesoras en formación un alto grado de compromiso e interés. Las fortalezas se vinculan con a) una disposición y voluntad colaborativa, b) fortalecimiento de la esfera pedagógica y c) un ambiente de trabajo grato, estimulante y enriquecedor. Estas referencias se expresan en las siguientes citas:

> "Una de las mayores fortalezas del trabajo colaborativo, que destacó principalmente, fue la disposición y el interés por parte de los participantes de extraer nuevos aprendizajes de la experiencia realizada" (PF1).
>
> "Poder colaborar en conjunto, aprender de ellos y en cómo le dan pertenencia de su cultura a la misma clase. El compañerismo y el poder llevarnos bien" (PF2).

Es destacable para las estudiantes de pedagogía el crecimiento a raíz de la participación en este equipo en el ámbito pedagógico, ya que desde una formación universitaria es posible aproximarse a otras epistemologías o lógicas de construcción de conocimiento y sentido, de tiempo y tratamiento de la vehiculización de la enseñanza. En este sentido, la posibilidad de ser parte del proceso, y que ello permita una reciprocidad de aportes, da cuenta de una experiencia de alta significación para las futuras profesoras.

Finalmente, en la categoría evaluación de la producción conjunta, ambas docentes en formación valoraron la experiencia como un escenario de aprendizaje y fortalecimiento de su formación pedagógica, en donde se evidencia la necesidad de la pertinencia cultural en la producción de recursos didácticos. Para ello es fundamental el contexto de acuerdo al sujeto que participa del proceso de enseñanza como lo expresa una de las profesoras; así como también comprender el valor del trabajo colaborativo como un estímulo del proceso comunicativo.

Estas percepciones se ven reflejadas en las siguientes citas:

> "Me parece que el material entregado responde a las necesidades de cada profesor de lenguas indígenas y que servirá para mejorar la calidad de enseñanza" (PF1).
>
> "De manera personal creo que el trabajo colaborativo me sirvió para comprender mejor la dinámica de grupo y también para estimular el proceso comunicativo entre pares. Por otro lado, la sistematización del trabajo dentro de un proyecto como este me parece de gran ayuda para sistematizar mis proyectos personales" (PF1).
>
> "Al abordar la producción del material, fue un poco contradictorio, ya que en ocasiones tenía la percepción de que estaba tratando de albergar estudios para niños y niñas, y no era así. Tuve que sacar esa percepción no por completo, pero sí haciendo mezcla de lo que sé con lo que estaba aprendiendo" (PF2).

» **Resignificación en la enseñanza desde la experiencia conjunta.** En lo concerniente a esta dimensión se establecieron tres categorías: a) apertura a otras formas de enseñanza, b) aprendizaje intercultural e c) identidad de sentido de proyecto.

Sobre la primera categoría, se puede señalar que las profesoras en formación evidenciaron en sus percepciones una apertura a otras formas de enseñanza (epistemologías), lo que adquiere una dimensión de resignificación del proceso al identificar en estas experiencias, desde sus percepciones, lo vital del encuentro: otras formas de construcción de conocimiento y metodologías de trabajo. Esto se expresa especialmente en la siguiente cita:

> Al conversar sobre las estrategias utilizadas por cada profesor de lenguas indígenas, se evidenciaron grandes diferencias en los métodos de cada uno. En un principio esto me pareció una desventaja, pues volvía más lento el trabajo en conjunto, pero al comprender que cada estrategia estaba vinculada con los intereses de cada uno, fue posible adaptarnos a la vez que aprendíamos (PF1).

En relación con la segunda categoría de análisis, aprendizaje intercultural, desde la perspectiva del párrafo precedente se puede aseverar que las profesoras en formación tienen una clara percepción de que han podido estar en un escenario colaborativo aportando y construyendo en conjunto con profe-

sores(as) pertenecientes a otros pueblos que enseñan su lengua, lo que produce un espacio de aprendizaje intercultural, inédito, por cierto, en la vida de las estudiantes de pedagogía como proceso intencionado y de conciencia histórica con implicancias pedagógicas y políticas. Esto queda manifestado en la cita siguiente:

> Me permitió reflexionar sobre aspectos interculturales que están a mi alrededor, como darle pertenencia a la propia lengua que no sabía cómo abordar (...) No puede separarse lo que es la lengua [del] significado cultural que se tiene de ella (PF2).

De esta forma se constata un proceso reflexivo profundo que está interpelando al sujeto sobre cómo construye y se relaciona con su entorno, desde una perspectiva de la enseñanza que aborda las interacciones culturales, desde la conciencia histórica y en relación con la comprensión de su subjetividad.

La última categoría de esta dimensión es la identidad de sentido de proyecto. Las profesoras en formación dieron cuenta de una percepción de sentido en lo que se participa y construye en relación con otros; esto es, las profesoras (es) de la EII y los docentes de la UCSH son parte de un "algo" con sentido y movimiento, como se expresa en la cita:

> ... más importante aún, la experiencia me sirvió para entender mejor lo que significa ser parte de un proyecto y colaborar en la formación de algo que es importante para mí (PF1).

Desde esta perspectiva se expresa en el discurso un sentido de proyecto, que estimula el trabajo y el esfuerzo desarrollado por los participantes, y constituye una fuerza que moviliza colaborativamente.

» **Sugerencias metodológicas.** Las profesoras en formación sugieren darle continuidad al trabajo desarrollado, mantener la inducción inicial para los (las) estudiantes de pedagogía, puesto que constituyó un momento de discusión muy enriquecedor por los temas tratados, y buscar su proyección a otros espacios de la universidad y a carreras de otras áreas del conocimiento. No obstante, y si bien el proceso inductivo vivido fue valioso, la implementación del trabajo con los profesores de lenguas indígenas no fue todo lo dinámico que se esperaba, por lo cual es necesario optimizar ese aspecto:

> "Si bien me pareció que iniciar el proceso de trabajo colaborativo introduciendo a los participantes dentro de la temática es una estrategia muy efectiva, la implementación me pareció algo lenta... También creo que sería bueno incluir a estudiantes de otras carreras y no solo de pedagogía, para tener perspectivas más variadas" (PF1).
>
> "Me pareció que la experiencia de poder comentar temas tan contingentes, como los tratados durante las reuniones, debatir y dar sugerencias en torno a las problemáticas resultó ser muy valiosa desde una perspectiva social y creo que sería bueno fomentar más espacios de esta índole dentro del ambiente universitario" (PF1).

Conclusiones

Es pertinente y necesario otorgarles continuidad a experiencias como la "*Producción de material didáctico desde y con la Escuela de Idiomas Indigenas como puente de aprendizajes para la UCSH*", por cuanto constituye una política coherente y consistente en una perspectiva intercultural que moviliza a la universidad en una apertura epistémica hacia procesos de aprendizaje que enriquecen a su estructura institucional y a las escuelas de pedagogía al generarse un escenario de colaboración recíproco entre actores universitarios y de los pueblos indígenas. En este mismo sentido, la experiencia señalada es el resultado de una acción de colaboración que se ha ido consolidando a través de tres años de trabajo y que debe ser difundida en sus proyecciones como una política intercultural acertada.

La incorporación de políticas interculturales en la formación de profesores no puede realizarse simplemente desde la creación de cátedras que aborden estas temáticas: es necesario hacerse cargo de lo fundamental y transversal que resulta ser la interculturalidad en la formación de profesionales. Es por ello que se requieren experiencias de encuentro con la diversidad cultural como la mencionada, por cuanto es un escenario dinámico y movilizador que pone en relación a estudiantes, direcciones de escuelas de pedagogía y profesores con los pueblos indígenas; y esto permite que los miembros de la cultura occidental dominante y de tradición homogenizadora se enriquezcan al contar con espacios transformativos, lo cual, dicho sea, fue parte de los hallazgos entre las expresiones de los participantes.

Es justamente en este sentido en que los dispositivos metodológicos y didácticos de la propuesta, en esta experiencia, impulsan el movimiento del sujeto hacia la conciencia histórica, que no es más que la capacidad de reconocer y valorar la necesidad de sí y del otro, en tanto constructores de espacios relacionales que hacen rupturas epistémicas desde nuevos ángulos de construcción de conocimiento (Quintar y Zemelman, 2007, potenciando así nuevos escenarios relacionales interculturales.

Referencias

Aylwin, J. (2001). *Políticas públicas y pueblo mapuche*. Escaparate Ediciones.

Bengoa, J. (1987). Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX. Ediciones Sur. Colección de Estudios Históricos.

Bengoa, J. (2007). Historia de un conflicto. Los mapuches y el Estado nacional durante el siglo XX. Planeta.

Bustos, C. (2015). *Construcción o inhibición de un sujeto intercultural indígena como política pública: la enseñanza de la historia en el segundo ciclo de enseñanza básica en zonas de fricción étnica* [Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile].

Bustos, C. y Castillo, S. (2017). Interculturalidad, sujeto y pedagogía para una universidad abierta al futuro. En C. Valdés (Comp.), *Posibilidades y utopías… Hacia una universidad intercultural*. Colección Cátedra Silva Henríquez.

Canales, P. (2010). *Tierra e historia. Estudios y controversias acerca de la historia del pueblo mapuche, 1950-2010*. Editorial Universidad de la Serena.

Castillo, S., Bustos, C. y Vargas, C. (2018). Informa final: "Producción de material didáctico desde y con la Escuela de Idiomas Originarios como puente de aprendizaje para la UCSH".

Castillo, S., Bustos, C. y Vargas, C. (2017). Informe final de investigación de la Escuela de Idiomas Originarios. Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre.

Congreso de la República de Chile. (12, septiembre 2009). Ley 20.370. Diario Oficial.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

Figueroa, V. (2009). Desarrollo indígena y políticas públicas: una difícil relación para una convivencia multicultural [PDF]. *Revista Docencia*, (37), 11-18. http://www.uabierta.uchile.cl/c4x/Universidad_de_Chile/UCH_12/asset/Figueroa2009.pdf

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Hirmas, C. y Cortés, I. (2014). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar (pp. 8-21). Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.

Labra, P., & Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. Foro Educacional (19), 143- 173.

Ley General de Educación N°20.370 (2009). Estado de Chile.

Mayo, S. (2017). Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguaiñ waria mew: Una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población

mapuche urbana de Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación,

Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 27 junio 1989, C169, disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/50ab8efa2.html [Accesado el 29 mayo 2020]

Quintar, E. y Zemelman, H. (2007). Conversaciones. Acerca de interculturalidades y conocimiento. Instituto Politécnico Nacional.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Valdivia, M. (2006). Estado del arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. EIBAMAZ/ UNICEF.

Zemelman, H. (1992). *El pensar categorial*. Anthropos.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.

Decolonizar las políticas lingüísticas colombianas: comunicarnos y educarnos en interculturalidad[1]

Edwin Alejandro Henao Mejía[a]

[1] Avance de investigación. Esta ponencia es un avance de investigación doctoral sobre las políticas educativas y lingüísticas de Colombia desde una perspectiva decolonial que se viene desarrollando en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Arturo Prat. Este proyecto de investigación es financiado por la Corporación Cienegueta, Colombia.

[a] Licenciado en Idiomas de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas de la UPB. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile. Becado por el British Council como profesor asistente para el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (2010-2011) y por la Gobernación de Antioquia para cursar estudios de maestría en la UPB. Docente en instituciones públicas nacionales e internacionales. Tutor para Antioquia dentro del Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Investigador, tallerista y conferencista nacional e internacional sobre interculturalidad, interculturalidad crítica, conciencia intercultural, comunicación intercultural, diálogo intercultural, educación intercultural, políticas lingüísticas de Colombia, perspectivas decoloniales y procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

Resumen

Pese a los casi 70 idiomas hablados en Colombia, a que el país viene pensando y desarrollando diferentes políticas lingüísticas desde principios del siglo XIX y a que estas, de acuerdo con organismos internacionales, tienen como objetivos la promoción de la diversidad lingüística, cultural y del diálogo intercultural, entre otros, se plantea la tesis de que la comunicación y la educación intercultural en Colombia no existen ni existirán debido a la imposición de políticas lingüísticas nacionales, que se fundamentan en propuestas de dominación eurocentrista, capitalista, opresiva y colonial que han venido creando, precisamente, lógicas de inexistencia para su desarrollo en el país. La argumentación da una mirada a las políticas lingüísticas desde la sociología de las ausencias De Sousa (2009, 2010) y hace un recorrido por trabajos de otros investigadores para sostener, además de las diferentes formas de inexistencia de la comunicación y educación intercultural, que las políticas lingüísticas nacionales vienen promoviendo el detrimento, supresión, descrédito y descalificación de los valores locales, culturales, sociales y lingüísticos del país.

Palabras clave
Políticas lingüísticas, Decolonialidad, Sociología de las ausencias, Interculturalidad crítica, Comunicación intercultural, Educación intercultural, Interculturalidad.

Abstract

Despite the almost 70 languages spoken in Colombia, the tradition of thinking and implementing different language policies since the early XIX century, and having into account that their objectives are the promotion of languages, cultural diversity and intercultural dialogue, among others. The author in this paper raises the thesis that communication and intercultural education in Colombia do not exist and never will be, due to the national language policies that are based on proposals from Eurocentrist, capitalist, oppressive and colonial domination, which have been creating logics of non-existent for its development in the country. To develop his proposal, he analyses language policies from the sociology of absences (De Sousa, 2009, 2010) and the work of different researchers, where he argues, in addition to the different forms of non-existence of intercultural communication and education, that National language policies have been promoting the detriment, deletion, discredit and disqualification of the local, the cultural, the social and the linguistic values within the country.

Key words
Language policies, Decoloniety, Sociology of absences, Critical interculturality, Intercultural communication, Intercultural Education, Interculturality.

Introducción

Las políticas lingüísticas, desde la perspectiva de este estudio, son entendidas como el conjunto de ideas, leyes, programas, regulaciones y prácticas educativas dirigidas a la transformación del uso de las lenguas en una nación, sociedad o grupo social (Kaplan y Baldauf, 1997). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008), la Unesco (2009) y el Consejo de Europa (2001), el objetivo de estas son la promoción del plurilingüismo, de la diversidad cultural y del diálogo intercultural, así como la preservación y la adquisición de lenguas, ya que permiten una mejor comprensión del otro y de lo otro, respeto a las diferencias y enriquecimiento personal.

En Colombia, la primera política lingüística data de principios del siglo XIX (Bonilla Carvajal y Tejada Sánchez, 2016; Briceño, 1995); siguieron varias que, en las voces y estudios de varios intelectuales, parecen estar causando, de forma sistemática, el efecto contrario al que los organismos internacionales se proponen lograr, además del detrimento, supresión, descrédito y descalificación de los valores locales, culturales, sociales y lingüísticos del país (Ayala Zárate y Álvarez, 2005; Correa y Usma, 2013; De Mejía, 2006, 2011; Guerrero, 2008; Usma, 2009).

Teniendo presente lo anterior y tras una revisión previa de la literatura, se plantea en este trabajo la tesis de que la comunicación y la educación intercultural en Colombia no existen, ni existirán, debido a la imposición de las políticas lingüísticas nacionales, que se fundamentan en propuestas de dominación eurocentrista, capitalista, opresiva y colonial, las mismas que han venido creando lógicas de inexistencia para el desarrollo de la interculturalidad en Colombia (Dussel, 1995; Santos, 2009, 2010).

Desde esta perspectiva, entonces, se presentarán las diferentes lógicas de no existencia: la productivista, la clasificación social, la monocultura del tiempo lineal, la escala dominante y la monocultura del saber, en las que las políticas lingüísticas de Colombia vienen produciendo no existencias en la comunicación y educación intercultural, teniendo como marco la sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa, Santos (2009, 2010), como formas en que el colonialismo y el capitalismo eurocentrista vienen construyendo necesidades de dominación en los países del sur, entre ellos, Colombia (De Mejía, 2006, 2011; Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Lugo Vásquez, 2012; González, 2007; Guerrero, 2008; Quintero Polo, 2009; Valencia, 2006; Usma, 2009).

La lógica productivista

Desde la lógica productivista se entiende la idea de que el crecimiento económico y la productividad determinan lo humano y lo natural; por lo tanto, según los sistemas

capitalistas, opresores y coloniales, aquello que no sea productivo no debería existir, ya que es simple pereza y se debe descalificar (Santos, 2009, 2010).

En este sentido, Usma (2009) y González (2007) afirman que los planes y políticas de bilingüismo en Colombia han impulsado un proceso de comercialización más que un proceso de equidad. Si bien estos aparentan ser inclusivos porque proponen enseñar inglés a todos los estudiantes colombianos en primaria, secundaria y universidades, independientemente de su condición económica o ubicación, en realidad solo las personas con capacidad económica podrían pagar cursos y materiales adicionales para garantizarse los niveles de lengua exigidos por las políticas y pagar los costos de los exámenes internacionales para competir por becas y otras oportunidades en el extranjero (Bonilla Carvajal y Tejada Sánchez, 2016).

Además, se ha convertido en un negocio lucrativo para editoriales y agencias internacionales (British Council, Cambridge University Press, entre otros), que administran clases y exámenes internacionales exigidos en Colombia y se dedican a la venta de cursos y materiales de preparación.

Desde esta lógica productivista, al igual que en los demás planes y proyectos nacionales, el documento para socializar el Plan Nacional de Inglés (PNI) proporciona algunas razones para el fomento del aprendizaje de este idioma en Colombia, como la necesidad de graduados de secundaria y técnica con un nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo, de manera que tengan posibilidades de laborar en servicio al cliente en empresas como las de *software* y turismo o para la externalización de procesos de negocio (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014).

Esto sugiere que las políticas lingüísticas del país tienen su foco en atender necesidades productivas y reproductivas como las de las industrias y las élites, que buscan una fuerza laboral barata capaz de comunicarse en un idioma eurocentrista y dominante como el inglés, en lugar de la necesidad de fomentar los idiomas nativos que permitirían un desarrollo para la comunicación intercultural dentro del país y para una educación social e intercultural que favorezca el reconocimiento, la diversidad, el respeto y el desarrollo en los contextos locales.

La lógica de la clasificación social

Con la internacionalización de los discursos y prácticas y la instrumentalización de la educación, el aprendizaje, el conocimiento y los idiomas, se evidencia otro proceso en Colombia: la jerarquización y estratificación social y devaluación de los idiomas, sus grupos y culturas, y la exclusión sistémica de las minorías, de los menos poderosos; esto es lo que Boaventura de Sousa, Santos (2009, 2010) llamaría la lógica de la clasificación social, la cual consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación social y racial ha sido la que el capitalismo ha

reconstruido con mayor oquedad (Dussel, 1992; Mignolo, 2003), produciendo así una no existencia bajo la forma de una inferioridad insuperable, que no forma una opción creíble frente a aquellos que se han señalado como superiores (Santos, 2009, 2010).

En el caso de Colombia, y en el contexto de los planes, proyectos nacionales y de políticas lingüísticas del país, la situación de las lenguas y culturas indígenas se vuelve más preocupante, ya que hay un problema de reconocimiento étnico y lingüístico que tiene que ver con el desconocimiento de la realidad etnográfica del país: se ignora cuál es la población indígena nacional discriminada por etnia, lengua y municipios (Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, 2019). El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia, ha creado un proyecto de estadísticas para los grupos étnicos; sin embargo, la información más reciente que se puede obtener en su página web es del Censo General de 2005 (A la fecha de entregar este artículo no existe información actualizada en el DANE).

Pese a que los pueblos ancestrales y los grupos étnicos vienen luchando por mantener sus lenguas y cultura en un país donde el español es y ha sido el idioma dominante en escenarios públicos, legales y comerciales, a las lenguas nativas y sus culturas se les ha venido desconociendo y no se les ha asignado el valor y el respeto que merecen (De Mejía, 2004; Sanmiguel, 2007).

De esta forma, desde la lógica de la clasificación social, los idiomas y las culturas sufren una estratificación de acuerdo con su valor instrumental en el mercado laboral, y los idiomas extranjeros dominantes y colonizadores, como el inglés y el español, obtienen un estatus más alto, basado en el supuesto de que ofrecen mejores posibilidades de empleo y de viaje; de paso, las lenguas indígenas son consideradas insignificantes y carentes de valor para la economía, la educación, el crecimiento y el reconocimiento social, personal y de comunicación.

La obsolescencia programada en la monocultura del tiempo lineal

En cuanto a la monocultura del tiempo lineal, según la cual la historia solo tiene sentido si va en pro de la globalización, progreso, crecimiento y desarrollo, y a la par de los países centrales del sistema mundial, y además condena a quienes no vayan en esta vía como obsoletos y subdesarrollados (Santos, 2009, 2010), se puede mencionar no solo la falta de consistencia de las políticas lingüísticas de Colombia, que entre 2004 y 2019 ya ha lanzado varios planes y proyectos nacionales de bilingüísmo diferentes, y cada uno presenta un superpuesto al anterior, por estar al tanto de las demandas "progresistas" y "desarrollistas" de las promesas de la globalización.

Aunque a simple vista los objetivos que muestran parecen estar a la vanguardia en cada plan, los cambios constantes han afectado la continuidad, la consistencia y la articulación de las estrategias propuestas, y han llevado al no cumplimiento de objetivos o al alcance imperceptible de estos, y, asimismo, han causado una sensación de bajo rendimiento y frustración que golpea con más fuerza la idea de una educación y comunicación interculturales; también han creado una obsolescencia programada, que ha producido la no existencia que declara atrasado cualquier otro plan que se haya propuesto.

La lógica de la escala dominante y la monocultura del saber

Sumado a lo anterior, está la concepción errónea y reduccionista de conceptos como el bilingüismo, que han silenciado e invisibilizado tanto las lenguas nativas, sus culturas y saberes como también la posibilidad de una comunicación intercultural en nuestros territorios. Un ejemplo de esto es a la definición y comprensión del bilingüismo en el contexto colombiano. Primero, se ha reducido el ser bilingüe a hablar español-inglés o español con otra lengua dominante (Francés, Alemán, etc), porque sobre esto se ha enfatizado en las políticas bilingües nacionales (Valencia, 2006). Sin embargo, este pensamiento ignora los casi 70 idiomas hablados en el país y a sus hablantes, donde se ha hecho creer que quien habla dos idiomas nativos o el español junto con un idioma nativo, no tiene el mismo estatus, elegancia, saber y altura de quiénes hablan dos idiomas dominantes. Para Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Lugo Vásquez (2012) y De Mejía (2006, 2011), el bilingüismo debería ser una oportunidad de comprender, respetar y proteger la diversidad cultural y lingüística del mundo, y no una forma de galardonar e imponer un idioma en particular.

Segundo, estas políticas han tratado al bilingüismo como un mero aprendizaje de habilidades lingüísticas distintas o códigos, cuando en realidad implica la interacción no solo de estos, sino también de sus culturas y sus componentes sociales (Vargas, Tejada y Colmenares, 2008). Por otra parte, Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Lugo Vásquez (2012), Valencia (2013), Quintero Polo (2009) y De Mejía (2006) confirman que los gobiernos nacionales han concebido el idioma inglés como el único idioma que permite el empoderamiento económico y el éxito del país, lo que ha dejado por fuera, evidentemente, a nuestras lenguas ancestrales y la posibilidad de sus saberes junto con una comunicación y educación intercultural desde nuestras localidades y territorios.

Hasta aquí hemos visto algunas formas en las que el inglés ha tenido una posición privilegiada. De Mejía (2011) afirma que esta posición ha provocado que algunas instituciones educativas de Colombia hayan tomado incluso la decisión de dictar varias asignaturas en inglés, lo cual ha enviado indirectamente el mensaje de que las lenguas nativas o maternas no son apropiadas para hablar de ciertas temáticas de importancia social. Del mismo modo, algunas instituciones bilingües han dejado de impartir sus clases en español, sino solo inglés. De igual forma, en los contextos rurales con presencia indígena, las escuelas solo enseñan e instruyen en idioma español, suponiendo que los estudiantes aprenderán su idioma materno o nativo en casa o en otros contextos. Como resultado, estos estudiantes están desconociendo las tradiciones, historias, mensajes y su idioma desde su lenguaje en la formación académica.

Fuera de ello, según González (2007), Usma (2009) y De Mejía (2011), la adopción eurocentrista del Marco Común Europeo para la enseñanza del inglés desde 2004 supone la implementación de una metodología bajo los preceptos Europeos. Esta mirada implica descartar la experiencia y conocimiento locales como posibilidades de desarrollo profesional. Además, como lo presentan Ayala Zárate y Álvarez (2005), Cárdenas (2001), Maturana Patarroyo (2011) y Miranda y Echeverry (2010, 2011), esta mirada educativa descuida importantes diferencias entre los contextos colombianos y eurocentristas, donde la inversión en infraestructura, la organización del currículo, los recursos tecnológicos, la diversidad cultural, social y lingüística, entre muchas otras, tienen una marcada diferencia.

Es así como se abre paso a la lógica de la escala dominante, donde lo que es global aparece como de mejor calidad que aquello que se ofrece y se da en lo local, donde lo que ha sido dominante en espacios foráneos empieza también a serlo en los espacios locales, desplazando lo propio, lo tradicional, lo impregnado de lo nuestro, de nuestros abuelos de nuestros territorios; para adentrarnos, según nos advierte Santos (2009, 2010), a la lógica de más poder o de mayor peligro: la monocultura del saber y del rigor, por la cual otros conocimientos, otros saberes, aquellos que están por fuera del *statu quo* y de la estructura dominante o científica. Es decir, aquellos saberes ancestrales y propios, aquellos que no tienen aún la validez desde las ciencias dominantes porque no cuentan con el rigor que ellas han diseñado para validar, para descalificar, invisibilizar y crear ausencias, como lo es el caso de los conocimientos y saberes de las minorías, su comunicación, su educación y forma de establecer sus realidades.

Conclusión

Para finalizar, podemos concluir que las políticas lingüísticas de Colombia se vienen fundamentando en propuestas de dominación eurocentrista, capitalista, opresiva y colonial, que no han permitido una verdadera comunicación y educación intercultural en nuestros territorios; es decir, aquella que privilegie la diversidad y el diálogo intercultural, la adquisición y preservación de lenguas nativas, sus territorios y sus gentes; una mejor comprensión de la madre tierra, del otro y de lo otro; el respeto

a las diferencias y la posibilidad de poder tener la mejor versión de sí mismos y de nuestros contextos.

Analizar las políticas lingüísticas, la comunicación y educación intercultural desde la sociología de las ausencias y las epistemologías del sur como una perspectiva decolonial supone una contribución a los análisis previamente realizados a estas temáticas, ya que amplía el horizonte y posibilidades para una mejor comprensión, problematización y acción de mejora de la interculturalidad.

De cara a futuros estudios, sería conveniente profundizar en las políticas lingüísticas desde las epistemologías del sur o desde la sociología de las ausencias como marcos de análisis decoloniales, esto permitiría no solo conocer los problemas de fondo de la educación y comunicación intercultural en nuestros países del sur, sino que además, nos daría la posibilidad de proponer y construir políticas más coherentes con nuestras problemáticas, realidades y diversidades.

Referencias

Ayala Zárate, J. y Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of implementing the Common European Framework in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *7*, 7-26.

Bonilla Carvajal, C. y Tejada Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *18*(1), 185-201. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996

Briceño, M. (1995). *El latín en Colombia, obra magistral* [PDF]. Thesaurus, *50*, 5-13. http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_017_0.pdf

Cárdenas, R. (2001). Teaching English in primary: are we ready for it? *How*, *8*(1), 1-9.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo.

Correa, D. y Usma, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *How*, *20*(1), 226-242.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2019). Grupos étnicos. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos

De Mejía, A. (2004). Introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *7*(5), 331-333.

De Mejía, A. (2006). Bilingual education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures, and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *8*, 152-168.

De Mejía, A. (2011). The national bilingualism programme in Colombia: Imposition or opportunity? Apples, *Journal of Applied Language Studies*, *5*(3), 7-17.

Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Anthropos.

Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: eclipse of "the other" and the Myth of Modernity*. Continuum.

Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R. y Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe [The challenges facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia]. *Educación y Educadores*, *15*(3), 363-381.

González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *12*(18), 309-332.

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: what does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *10*(1), 27-45.

Kaplan, R. y Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.

Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos [Teaching English in times of National Bilingual Program in some state schools: linguistic and pedagogical factors].*Colombian Applied Linguistics Journal*, *13*(2), 74-87.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo (cuestiones de antagonismo)*. Akal Editores.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). Colombia very well! Programa Nacional de inglés 2015-2025 [documento de socialización] [PDF].https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACION AL%20DE%20INGLÉS%202015-2025.pdf

Miranda, N. y Echeverry, A. (2010). Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program. *How*, *17*(1), 11-30.

Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia) [School administration in the implementation of the Bilingual Colombia Program in private educational institutions in Cali (Colombia)]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *16*(29), 67-125.

Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC. (2019). Pueblos indígenas, ¿cuáles son?, ¿cuántos y dónde se ubican los pueblos indígenas de Colombia? https://www.onic.org.co/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2008).*Globalisation and linguistic competencies. Responding todiversity in language environments* [PDF]. http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf

Quintero Polo, A. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano [Are you bilingual? Conceptions and alternatives for language teaching in the Colombian context]. *El Educador*, *7*, 4-10. http://es.calameo.com/read/000085494e33c599e8268

Sanmiguel, R. (2007). El bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, *25*, 28-31.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-Clacso.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Unesco. (2009). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue [PDF]. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf

Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *11*(1), 123-142.

Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 7-37.

Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *15*(1), 27-43.

Vargas, A., Tejada, H. y Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica [Basic competence standards in English as a Foreign Language (EFL): a critical view]. *Lenguaje*, *36*(1), 241-275.

La ecosofía: un lazo de hermandad entre Bolivia y Colombia[1]

Juan Pablo González Vargas[a]

[1] Avance de investigación. No todo está dicho sobre la cultura, las formas de vida de los pueblos originarios en Latinoamérica manifiestan una epistemología propia, una "sabiduría de vivir en el hogar" que se constituye como ecosofía; ejemplo de ello es el principio del "buen vivir" de los aymaras acopiado por Albó (2008) y Yampara (2012) como "suma qamaña", que se enlaza con la sabiduría ancestral de diversos pueblos originarios de Colombia. Estas ecosofías permiten continuar construyendo un *ethos* latinoamericano, y con él un reconocimiento étnico, anclado a los más profundos lazos pluriculturales de sabiduría colectiva y tradicional que integran su diversidad.

[a] Licenciado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Psicólogo de la Universidad de Antioquia (UdeA), Especialista en Psicología Clínica de la UPB, Magíster en Psicología y Salud Mental de la UPB. Docente de cátedra de la UPB en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo y en la Licenciatura en Etnoeducación del Instituto Misionero de Antropología (convenio IMA-UPB). Docente de cátedra del Tecnológico de Antioquia en el programa de Psicología. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en el programa de Psicología. Docente de cátedra de Universidad de Antioquia en la Facultad de Educación. Investigador y coautor del Programa Sofía de filosofía con niños. Psicólogo en consultorio particular. Asesor y consultor en instituciones y organizaciones. Durante cinco años fue Misionero del Instituto de Misiones Extranjeras de Yarumal en Colombia y en Bolivia, en este último país se enlazó con la etnia aymara. Sus investigaciones se han enfocado en: filosofía con niños, autoridad docente, nuevas subjetividades contemporáneas y ecosofía latinoamericana.

Resumen

La ponencia presenta algunos avances de una investigación sobre la ecosofía latinoamericana y tiene como finalidad (desde una aproximación interpretativa y crítica) posibilitar la comprensión del concepto de ecosofía como una "sabiduría de vivir en el hogar" en clave de epistemología latinoamericana, a partir de las sabidurías propias del pueblo aymara de Bolivia[2] y de pueblos originarios de Colombia. Al respecto, González Vargas (2006) realizó un acercamiento filosófico al pensamiento y a la cosmogonía aymaras, planteando la ecosofía (de esta etnia) como una sabiduría de vivir en el hogar; Albó (2008) y Yampara (2012) referenciaron el "buen vivir" de la sabiduría aymara como "suma qamaña"; y los pueblos originarios de Colombia, por su parte, han manifestado formas culturales de sabiduría colectiva que se constituyen como una ecosofía; ejemplo de ello es lo que la etnia curripaca nombra como *"waiñacaa wainewaka"* (sabiduría de vivir ancestralmente).[3]

Ahora bien, es pertinente teóricamente plantear la cultura latinoamericana en relación con una epistemología propia (mas no aislada de otras epistemologías), al estilo de lo que plantean De Sousa (2009, 2011), desde las epistemologías del sur, y Dussel (1999) (2005) (2007), con lo transmoderno, teniendo en cuenta que los pueblos originarios latinoamericanos están desposeídos de territorios para habitar y de espacios académicos para ser escuchados; así pues, es necesario viabilizar horizontes de comprensión que permitan acercar el conocimiento de las sobrevivencias étnicas integradoras de aquellos sabedores poco escuchados y reconocidos. La ecosofía no es solo un problema teórico, sino también uno práctico, ya que propone preguntas sobre las formas contemporáneas de cultura y civilización, además de que posibilita diálogos entre las sabidurías de los pueblos, apoyando así el reconocimiento de la otredad y promoviendo lazos de una hermandad sin fronteras que forjan respuestas a la crisis ecosistémica global y permiten la dignificación de los pueblos, para evitar debates políticos de tipo "pachamamistas", como lo que plantea Stefanoni (2011), quien pretende (desde la crítica política) opacar la riqueza cultural de las culturas originarias.

Vale la pena continuar con la investigación de la ecosofía latinoamericana para escuchar al pueblo aymara decir *"Taqipuniw aka pachan mayaki"* ("todo en esta tierra es una sola realidad")[4] y así poder seguir entretejiendo lazos de hermandad, y no solo andinos, sino quizás latinoamericanos y del Caribe, y, por qué no, de todos los rincones del mundo.

Palabras clave
Epistemología latinoamericana, Ecosofía, Aymara, Etnias colombianas, Buen vivir, Suma qamaña, Pluriculturalidad, Grupo étnico, América Latina, relaciones interétnicas.

Abstract

This paper presents some advances in a research on Latin American ecosophy and is intended (from an interpretative and critical approach) to enable the understanding of the concept of ecosophy as a "wisdom of living at home" in Latin American epistemology by linking the own wisdom of the Aymara people of Bolivia with native peoples of Colombia. In this regard, González Vargas (2006) made a philosophical approach to Aymara's thought and cosmogony, proposing the ecosophy (of this ethnic group) as a wisdom of living at home. Albó (2008) and Yampara (2012) referred to the "living well" of Aymara wisdom as "suma qamaña"; On the other hand the traditional ethnicities of Colombia have manifested cultural forms of collective wisdom that constitute themselves as an ecosophy, an example of this is what the Curripaco ethnic group names as *"waiñacaa wainewaka"* (wisdom of living ancestraly).

However, it is theoretically relevant to propose the Latin American culture in relation to its own epistemology (but not disconnected from other epistemologies), like what De Sousa (2009, 2011) raised from the Southern epistemologies and Dussel (1999) (2005) (2007) from the transmodern. Considering that Latin American native peoples have few territories to inhabit and are limited in academic spaces, it is necessary to enable horizons of understanding that allow the knowledge of those wise participants of ethnic integrative groups to be heard. Ecosophy is not only a theoretical problem, but also a practical problem since it raises questions about contemporary forms of culture and civilization, as well as a allows dialogue between cultural wisdoms, supporting recognition of otherness and promoting bonds of fraternity and without frontiers that facilitate responses to the global ecosystem crisis. Ecosophy makes viable the dignification of native cultures, avoiding political debates of the "pachamamismo" type like what Stefanoni (2011) raises intending (from political criticism) to minimize the cultural richness of native cultures.

It is worth continuing the investigation of Latin American ecosophy to hear the Aymara people say *"Taqipuniw aka pachan mayaki"* ("everything on this Earth is a single reality") and thus be able to continue linking the villages and interweaving ties, not only Andean, but, perhaps Latin Americans and the Caribbean and, why not, from all corners of the world.

Key words
Latin American epistemology, Ecosophy, Aymara, Colombian ethnicities, Living well, Suma qamaña, Multiculturalism, Ethnic groups, Latin America, Interethnic relations.

2 La etnia aymara habita, además de Bolivia, en Chile, Perú y Argentina. Para este trabajo se ha considerado tomar el caso de la etnia aymara de Bolivia debido a la experiencia de enlace cultural del autor en 2003 en dicho país.

3 Traducción de José Arcenio Gómez Yuvabe (indígena de la etnia curripaco), habitante de Laguna Negra, Åstituto Misionero de Antropología, Medellín.

4 En la versión de Berg (1990) se encuentra *"Taquipuniw aka pachanx mayaki"* (p.118), pero se toma la versión *"Taquipuniw aka pachan mayaki"* en consulta y comunicación con el poeta aymara Mauro Alwa.

Introducción

Necesidad y pertinencia de un territorio académico para una epistemología latinoamericana

Es pertinente teóricamente plantear la cultura latinoamericana en relación con una epistemología propia (mas no aislada de otras epistemologías), al estilo de lo que plantean De Sousa (2009, 2011), desde las epistemologías del sur, y Dussel (1999) (2005) (2007), con lo "transmoderno", teniendo en cuenta que los pueblos originarios de América Latina están desposeídos de territorios para habitar y de espacios académicos para ser escuchados; así pues, es necesario posibilitar horizontes que permitan acercar el conocimiento de las sobrevivencias étnicas integradoras de aquellos sabedores poco conocidos y reconocidos. Algunos de los pueblos originarios en América Latina han formado parte de "los nadies" que Galeano (1989, p. 52) esboza como los ninguneados, de "los nadie sin tierra" que Campillo (2015) denuncia como quienes no ostentan "un lugar en el mundo donde poder habitar" (Campillo, 2015, p. 61), el primero de todos los derechos, y de los que Todorov (2010, p. 222) considera como "los otros" que necesitan ser conocidos e, incluso, amados. En este orden de ideas, es justo aguzar el oído para pensar a los poco pensados y a las voces silenciadas, y dar la voz a los que no tienen voz para desopacar horizontes de comprensión sobre las vivencias integradoras sobrevivientes y pervivientes de un desplazamiento o, más bien, un arrancamiento territorial y teórico.

Los espacios académicos son propicios para tejer un "ethos latinoamericano" y con ello legitimar una epistemología latinoamericana. Dussel (2007), en su diálogo entre lo posmoderno y lo transmoderno con Vattimo, pretende distinguir la posmodernidad de la transmodernidad, comprendiendo esta última como "un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad y el desarrollo de sus potencialidades alterativas, la 'otra-cara' oculta y negada" (Dussel, 2007, p. 18). Entonces, la transmodernidad (en esta perspectiva) permite considerar la posibilidad de reconocimiento a una alteridad omitida por la perspectiva epistémica europea-occidental, que se liga con la búsqueda de una descolonización del saber y permite una emancipación social desde una razón cosmopolita; como lo afirma De Sousa (2009) al nominar las epistemologías del sur, las cuales apuntarían fundamentalmente a ser "prácticas de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social" (De Sousa, 2009, p. 13). De esta manera, se anuda la necesidad de darles un lugar a las formas de pensamiento de los pueblos originarios (desde lo teórico) con la búsqueda de una reivindicación social (desde lo práctico), por cuanto "no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global" (De Sousa, 2009, p. 12).

Los saberes tradicionales de los pueblos originarios latinoamericanos, por su parte, manifiestan una epistemología propia (desde su arrancamiento territorial y académico), vivencian sabidurías diversas en relación con los modos de vida que se vislumbran como ecosofías y permiten construir-reconstruir el concepto de cultura, además del reconocimiento de una otredad.

Estas ecosofías requieren una comprensión holística porque, desde su diversidad, son como telares de múltiples colores y clases de hilos, y permiten entender que es válida la "exploración de alternativas epistemológicas y teóricas que proveerán eventualmente una salida de la calle ciega en la que la tradición crítica occidento-céntrica parece estar atrapada" (De Sousa, 2011, p. 18).

El gran telar de pensamiento ecosófico enlazado a las ecosofías latinoamericanas

Los saberes tradicionales, propios de los pueblos originarios latinoamericanos, se enlazan con lo que Guattari (1996) plantea sobre la ecosofía, vista como la "articulación ético-política (…) entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana" (Guattari, 1996, p. 8). Dicho horizonte de comprensión, para ese concepto, implica una verdadera ecosofía medioambiental de recomposición de las praxis humanas (Guattari, 1996, p. 18) en relación con una ecosofía social que se encargue de "desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser (…) reconstruir literalmente el conjunto de las modalidades del ser-en-grupo" (Guattari, 1996, p. 19), y con una ecosofía mental que implique "reinventar la relación del sujeto con el cuerpo, el fantasma, la finitud del tiempo, los 'misterios' de la vida y de la muerte (…) Su forma de actuar se aproximará más a la del artista" (Guattari, 1996, p. 20).

La categorización de la ecosofía de Guattari (desde la integración de los tres registros) se anuda como alternativa al capitalismo de consumo y su derivada crisis ecosistémica global (problema mundial de trato inmediato que no distingue etnias ni territorios), y se propone en relación con "una ecosofía de nuevo tipo, a la vez práctica y especulativa, ético-política y estética (…) un movimiento de múltiples facetas que instaura instancias y dispositivos a la vez analíticos y productores de subjetividad (Guattari, 1996, p. 76); subjetividad que se debe construir colectivamente desde el gran telar ecosófico pluricultural, impulsada con la sensibilidad estética propia de los pueblos originarios.

El gran telar de pensamiento ecosófico está anudado por múltiples voces que permean el asunto ecológico desde variadas perspectivas. Trabajos como los de Panikkar (1994), Boff (1996, 2006) y Francisco (2015) presentan un matiz integrativo del cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza; y planteamientos como los de Naess

(2007) y Capra (1996a, 1996b) trazan la ecología profunda como alternativa integradora que no se limita al panorama de lo científico, sino que apuntala a una mirada holística; parte del telar ecosófico que hilan alternativas y posibilidades para pensar lo contemporáneo como problema relacionado con la crisis ecosistémica global.

Panikkar (1994) comprende la ecosofía desde una perspectiva cosmoteándrica, según la cual "una cultivación de mí mismo que no sea al mismo tiempo cultura de la naturaleza no es cultura del hombre (…) Yo no establezco separación entre cultivo del cuerpo, cultivo del alma y cultivo de la naturaleza" (Panikkar, 1994, p. 119). La ecosofía de Pannikar se presenta como una forma de sabiduría-espiritualidad de la tierra que busca integrar el cultivo de sí mismo en relación con el cultivo de lo espiritual y el cuidado de la naturaleza.

Boff (1996), por su parte, considera que debe existir una forma de "ecología social, es decir, de unas relaciones justas que propicien vida, bien común no solamente para los humanos, hombres y mujeres, sino también para la naturaleza y todos sus seres y relaciones" (Boff, 1996, p. 93). Dicha ecología social, cuando se vincula a la ecología humana, puede formar una comunidad cósmica, con una ética del cuidado en relación con un pensamiento ecologista. El padre de la teología de la liberación, en su preocupación por el cuidado de los pobres, oprimidos y excluidos, afirma que esa lógica contemporánea para superar, que se encuentra detrás de la explotación de lo humano, es la misma que está detrás de la explotación de la tierra (Boff, 2006, p. 143). Panikkar y Boff tejen sus pensamientos anudados a Francisco (2015), quien esboza desde una visión teológica y humanista una ecología integral para el cuidado de la casa común.

Naess (2007) plantea la ecología profunda de manera opuesta a una forma de ecología superficial, ya que esta última no tiene en cuenta las causas sociales y culturales y solo se dedica a minimizar la contaminación ambiental (aborda los síntomas del problema). Dicha diferenciación implica la crítica a "los supuestos metafísicos, sistemas políticos, estilos de vida y valores éticos de la sociedad industrial" (Naess, 2007, p. 98). El autor noruego considera que es necesario pensar una ecosofía que articule e integre "los esfuerzos de un equipo ecológico ideal, un equipo compuesto no solo por científicos de una gran variedad de disciplinas, sino también por humanistas y por quienes toman las decisiones de las políticas ambientales" (Naess, 2007, p. 101).

Capra (1996b) plantea la ecología profunda como un paradigma para pensar los sistemas vivos desde una visión holística del mundo, de un todo integrado, de tal forma que "reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza" (Capra, 1996b, p. 28). Además, plantea el problema de que la ecología profunda "es un cambio profundo de percepción y pensamiento para asegurar nuestra supervivencia que aún no llegó a la mayoría de los líderes de nuestras corporaciones, ni a los comerciantes y los profesores de nuestras grandes universidades" (Capra, 1996b). Entonces, desde la sensibilidad humana, Naess y Capra justifican la necesidad de pensar el telar ecosófico desde una visión holística e integrativa que pueda dar solución a la crisis ecosistémica global.

Las ecosofías latinoamericanas se entretejen desde saberes diversos que afianzan las identidades culturales y, a su vez, posibilitan relaciones interétnicas; pueden ser comprendidas desde una perspectiva heterogénea, librando la visión antropocéntrica, heredada de la modernidad, y transcurriendo a la posibilidad de suceder una visión holística y sistémica, en la perspectiva del pensamiento complejo de Morin (1994), como una forma paradigmática de integrar "lo más posible los modos simplificadores de pensar" (Morin, 1994, p. 10); así se les da paso a lo múltiple y a lo plural.

Por consiguiente, las vivencias de los pueblos originarios latinoamericanos plantean una cercanía con la tierra, y además de construir-reconstruir una ecosofía propia, posibilitan articular los conocimientos dispersos sin pretender un aislamientodel gran telar ecosófico; asimismo se convierten en un referente para crear y recrear la noción de ecosofía y pensar las formas contemporáneas de cultura y civilización.

Entonces, las ecosofías de estos pueblos conforman un texto-cultura y manifiestan una epistemología propia, una "sabiduría de vivir en el hogar" que se constituye como ecosofía, ese *modus vivendi* que tiene algo que decirle a la humanidad. En esta óptica es oportuno acercarse a la ecosofía aymara como uno de esos textos-cultura que presentan unas particulares formas de vida a partir de su visión de mundo, la cual, al integrarse a sus principios étnicos y a sus orígenes, es más una cosmogonía.

La ecosofía aymara como suma qamaña: sabiduría de vivir en el hogar

El Estado Boliviano, en su Constitución, plantea, entre los principios ético-morales de la sociedad plural boliviana, el interés por promover "suma qamaña", declarando lo siguiente:

> El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) (Constitución Política del Estado de Bolivia, 2009, art. 8).

Bolivia, como Estado plurinacional, presenta un reconocimiento social y étnico desde la legislación; sin embargo, más allá de dicho reconocimiento estatal, se puede acercar la comprensión del suma qamaña desde la posibilidad de hacerle una hermenéutica a la cultura, para aproximarse a los principios cosmogónicos de la etnia aymara y su relación con el "buen vivir" acopiado por Albó (2008, 2011) como "convivir bien" y por Yampara (2012) como "vivir bien, con armonía integral".

Albó (2008), para exponer el suma qamaña, refiere que "a veces las traducciones son traicioneras (…) Algo de ello ocurre con la expresión 'vivir bien' si no se la contextualiza en la lengua y cultura dentro de la que fue acuñada la fórmula original suma qamaña" (Albó, 2008, p. 26). En esta perspectiva, para Albó (2011):

> Qamaña es 'habitar, vivir (en determinado lugar o medio), morar, radicar' (...) es también el nombre que se da al lugar abrigado y protegido de los vientos, construido con un semicírculo de piedras para que, desde allí, los pastores cuiden a sus rebaños mientras descansan. Es decir, desde sus diversos ángulos, qamaña es vivir, morar, descansar, cobijarse y cuidar a otros. En su segundo uso, insinúa también la convivencia con la naturaleza, con la Madre Tierra [Pachamama] (Albó, 2011, p. 134).

Afirmación que permite considerar qamaña como una relación de habitar en un hogar, cuidar al otro y convivir con la Pachamama. De Lucca (1987) y Layme (1994), citados en Albó (2008), describen "suma" como lo "bonito, hermoso, agradable, bueno, amable (…) precioso, excelente, acabado, perfecto. Tiene también, por tanto, un sentido de plenitud que no se le da en castellano" (Albó, 2018, p. 27). En términos de Albó (2008), "en el contexto de qamaña ya se connota que todo el conjunto social debe ser del todo bueno (…) Si mejoramos tiene que ser, en lo posible, todos a una para estrechar esos lazos de convivencia" (Albó, 2018, p. 28). Qamaña hace "la convivencia social y también ecológica" (Albó, 2011, p. 135). Por consiguiente, formula un Convivir bien como suma qamaña, "no unos mejor que otros y a costa de otros" (Albó, 2011, p. 28).

Yampara (2012), por su parte, pretende diferenciar la perspectiva epistémica europea-occidental (como vertiente occidental republicanizada) de la autóctona andina (Yampara, 2012, párr. 1), para indicar la hegemonía de la primera frente a la segunda; en este horizonte desarrolla la forma cultural del qamaña como alternativa frente a la visión occidental, como "una ecuación de la vida = crecimiento material más crecimiento biológico, más crecimiento espiritual, más gobierno territorial con crecimiento" (Yampara, 2012, párr. 13). Saavedra (2010) se refiere a Yampara como un relevante intelectual aymara que se "empeña en pensar desde y a partir de la lógica del *jaqi* (persona en lengua aymara), es decir (…) de la interacción y armonía de las energías materiales y espirituales" (Saavedra, 2010, p. 54). En este sentido se entiende la expresión de Yampara en torno a considerar el paradigma de vida de la etnia aymara "expresado en Summa Qamaña (buena vida, con bienestar integral de todos /Jiwasa y con uno mismo / naya)" (Yampara, 2012, párr. 1).

De ahí que Yampara comprenda el suma qamaña en tanto "vivir bien con armonía integral". El suma qamaña de la etnia aymara, entendido desde el vivir y convivir bien con armonía integral, se manifiesta en el *ayllu* (comunidades en línea de parentesco que trabajan desde la reciprocidad) y en el *marka* (comunidades de varios *ayllu*), lo cual implica que el aymara se comprende dentro de una comunidad, visión opuesta al "vivir mejor" de la lógica contemporánea occidental individualista y de consumo, que es donde se ha gestado la crisis ecosistémica global.

En la cosmogonía aymara, la Pachamama (Madre Tierra) es el hogar de todos; el suma qamaña pertenece a la totalidad que está en relación con todos los componentes del universo; así lo relata Berg (1990):

> La cosmovisión aymara se ha formado en base a [sic] la experiencia y la percepción del universo como una totalidad (...) Dentro de esta realidad concebida como totalidad, todos los elementos o componentes están en una relación mutua (...) La interrelación de todos los componentes del universo y la reciprocidad entre estos componentes revelan un equilibrio fundamental que es la base y el sostén esencial de la existencia misma del cosmos (Berg, 1990, p. 118).

En el horizonte aymara "todo tiene que ver con todo" (Berg, 1990, p. 118). Todo está en equilibrio fundamental: "Para los aymaras el cosmos tiene tres grandes dimensiones o componentes: la naturaleza, la sociedad humana y la sociedad extra-humana" (Berg, 1990, p. 119). Estas dimensiones, desde su complementariedad, permiten fluir el suma qamaña como posibilidad de vivir y en equilibrio desde todas las dimensiones; y esto posibilita las relaciones interétnicas, pues esa "sabiduría de vivir en el hogar" de los aymaras se enlaza a una visión holística y sistémica, en la perspectiva del pensamiento complejo de Morin (1994).

El suma qamaña de la ecosofía aymara como *amaut´aña* (sabiduría) de habitar la *uta* (casa, hogar, lugar de encuentro familiar) permite continuar construyendo un *ethos* latinoamericano y, con él, un reconocimiento de las identidades propias de sus pueblos, entretejiendo los más profundos lazos pluriculturales de sabiduría colectiva y tradicional que integran su diversidad. En esta perspectiva se enlaza a las ecosofías colombianas.

Enlaces ecosóficos de la etnia aymara con las ecosofías colombianas

El informe de la Organizacional Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), realizado entre 2017 y 2019, ha pretendido tejer el tiempo desde las memorias vivas de los 102 pueblos indígenas de Colombia (ONIC y CNMH, 2017-2019). La visión integrativa de tejido, pensando y sintiendo desde los ancestros la red vital, obedece, como ese gran tejido en el que estamos todos, ya que "la vida, en Emberá, Jauri, integra lo físico y lo espiritual desde la Ley de Origen, el Derecho Mayor y la Ley Natural" (ONIC y CNMH, 2017-2019). Sobre el tejido y la red vital se afirma:

> Es hablar, recorrer y pagarles a los sitios sagrados en Nasa Yuwe, Ki's yat, que se disputan la contraída noción occidental enfocada en sus características físicas explotables y transables. Hablarle, pagarle y pedirle permiso a la Madre Tierra, en Wayuunaiki, Isashii, la casa grande de los espíritus, configuran el reconocimiento de una red, de un tejido que no sólo encuentra lugar en lo físico y evidente, sino que adquiere sentido y vida a través del orden dado por las prácticas de luchas y por el conocimiento de lo espiritual y los saberes situados (ONIC y CNMH, 2017-2019).

Esta sensible mirada indígena ligada a la red vital permite considerar lo inconmensurable, amplio, diverso y multicolor del tejido de las ecosofías colombianas, que enlaza a los pueblos indígenas con las comunidades afrodescendientes, los raizales, los palenqueros, el pueblo rom y diversas comunidades de la Colombia rural[5] que manifiestan modos de vida (alternativos a la perspectiva occidental) en tanto su vínculo con la Madre Tierra y sus relaciones de reciprocidad social en modos de vida asociados primordialmente a lo colectivo.

El *ayllu* de los aymaras se enlaza con las ecosofías colombianas cuando su población afrocolombiana manifiesta relaciones de reciprocidad en los consejos comunitarios; además, cuando en Timbiquí acompañan colectivamente el duelo por la muerte de familiares. Se anuda con el pueblo rom desde lo que ellos nombran como *Kumpania* (comunidades pertenecientes a un mismo linaje, con relaciones de reciprocidad). Se entreteje con el mundo indígena cuando trenzan la red vital.

Para entender el suma qamaña anudado a las ecosofías colombianas es pertinente escuchar algunas voces propias de integrantes de los pueblos, porque desde sus pensamientos y saberes integran formas de "vivir bien" y posibilitan ecosofías.

Sin pretender reducir los inconmensurables conocimientos de los pueblos de Colombia, con un gesto de admiración y una mirada prudente, se les puede dar la voz a quienes se quedan cada vez más sin tierra y tienen limitados territorios académicos para compartir su sabiduría de vivir en el hogar. Muestra de ello son algunas voces de integrantes de diversos pueblos originarios y tradicionales de Colombia: José Arcenio Gómez Yuvabe (indígena de la etnia curripaca), Romy Arelyn Piyachi Farirama (indígena de la etnia okaina del Amazonas), Wesler Arlyn Cuesta Valencia (afrocolombiano, habitante de la cuenca del río Jiguamiandó en Pueblo Nuevo, Chocó), José Miguel Pinto (indígena de la etnia kogui, habitante de la Sierra Nevada) y Mariela Montiel (indígena de la etnia wayuu).

José Arcenio Gómez Yuvabe, habitante de Laguna Negra, en Vichada, quien presenta la ecosofía curripaca *(wamatsietacacao)*:

> Desde niños aprendemos los saberes ancestrales. En comunidad, en la mañana tomamos un compartir en la caseta comunitaria, compartimos el pescado, y los que no tienen son bienvenidos. Tenemos un plan de manejo ambiental, donde se plasma la manera como nos relacionamos con la fauna y la flora, tenemos unos planes de vida y una organización. Contamos con nuestros ***shamanes***, que son nuestros defensores, ayudan con su sabiduría para entender lo negativo de la comunidad. La etnia curripaca nombra como ***waiñacaa wainewaka*** (sabiduría de vivir ancestralmente), con lo cual hacemos un plan de vida (comunicación personal, 30 de junio de 2019).

Romy Arelyn Piyachi Farirama, de la etnia okaina del Amazonas, comenta:

> Nosotros para vivir en el territorio tenemos lo tradicional, el respeto, la unidad, la humildad. En la minga nos reunimos toda la comunidad para compartir los alimentos. Lo hacemos todo en grupo, fuimos creados por una palabra dulce ***(yetarafue)*** con esencia de las plantas sagradas en el cual nos identificamos como seres vivos que vienen de una creación; nos comunicamos con la

[5] Colombia tiene múltiples ecosofías integradas por pueblos originarios que enlazan sus etnias con diversos pueblos tradicionales de la Colombia rural, donde el contacto con la Madre Tierra y la reciprocidad social permiten manifestar ecosofías propias como modos de vida. El hecho de presentar un avance de investigación asume la limitación del estudio para reunir y enlazar (de forma unilateral y totalizante) el pluriverso de saberes ecosóficos colombianos; en este orden de ideas, se aclara que se realiza un acercamiento a las ecosofías colombianas desde la finitud, la humildad y el respeto por lo otro y lo diverso.

> naturaleza para vivir en armonía (comunicación personal, 30 de junio de 2019).

Wesler Arlyn Cuesta Valencia, afrocolombiano, habitante de la cuenca del río Jiguamiandó en Pueblo Nuevo, afirma:

> Nuestros ancestros siempre han cuidado el medioambiente; nosotros compartimos la comida sin usar plástico, usamos hojas de bijao, sabemos que sirve como fertilizante para la tierra y hemos aprendido a reutilizar los residuos. Hemos vuelto a lo ancestral; por ejemplo, para cosechar ya no quemamos los bosques: ahora se raspa, se utiliza el terreno sin quemar y el árbol que se corta sirve de fertilizante para el suelo. En el campo, tal vez no tengamos conexión a internet, pero la conexión consigo mismo es la mejor (comunicación personal, 21 de junio de 2019).

José Miguel Pinto, indígena de la etnia kogui, habitante de la Sierra Nevada, cuenta:

> La tierra es una mujer que da vida, la tierra es la fertilidad; por ejemplo, los kogui que tienen cabello largo representan a los árboles, los ríos representan las venas, las lagunas representan el corazón y la cueva significa la boca. Nuestros mamos (nuestra figura central) hacen ceremonias, tributos y danzas para agradecer a la Madre Tierra porque ella nos brinda la vida. Nosotros vestimos de blanco porque vivimos en paz y tranquilidad con la naturaleza (comunicación personal, 30 de junio de 2019).

Mariela Montiel, indígena de la etnia wayuu, comenta:

> Los ancianos de nuestra comunidad, en quienes está la sabiduría, han tenido la Madre Tierra como el eje fundamental de la vida, porque es donde ellos tienen un contacto con la tierra, que es la que da los frutos. Ellos comienzan a danzar como un agradecimiento espiritual, agradeciendo por el agua y porque la tierra esté firme con nosotros. Esto nos permite reunirnos como comunidad, convocarnos como comunidad, a través de las danzas y de los encuentros comunitarios; hace parte que siempre se vea la unidad, la paz y la solidaridad (comunicación personal, 30 de junio de 2019).

Estas cinco voces originarias y tradicionales, escuchadas como formas culturales de sabiduría colectiva, se constituyen como una ecosofía: plantean un buen vivir en relación con lazos sociales de reciprocidad, respeto por los ancestros, vínculos comunitarios desde la cosecha y los alimentos, símbolos y rituales en armonía con lo cosmogónico; se trata de sabidurías alternativas a la crisis ecosistémica global, en las que se intuye un enlace con el *ayllu* y con el suma qamaña desde la armonía con su entorno.

Hay todavía mucho por decir, escuchar, vislumbrar y enlazar de las ecosofías colombianas, pero, sobre todo, mucho que buscar para comprender al otro como verdaderamente otro; de aquí las palabras de Abadio Green Stocel:[6]

> Creemos que la certeza de existir como pueblo, dentro de unas décadas, depende de la alianza que podamos hacer con aquellos que nos comprendan con el corazón. Depende de la fuerza que logremos construir para actuar y ser reconocidos como sujetos políticos, como pueblos. Depende de la comprensión y la tarea que tengamos y emprendamos (nosotros y nuestros amigos) para restituirle a la Madre Naturaleza el equilibrio que le hemos quitado (...) Necesitamos tiempo para preparar el corazón. Y aquí viene nuestra solicitud, que nos sale de la memoria: ¿podemos inventar con ustedes ese tiempo? (Green, 1998, p. 7).

Comentarios finales

Se ha presentado la ecosofía latinoamericana como una sabiduría de vivir en el hogar anudada al principio suma qamaña dentro de la cosmogonía aymara de Bolivia y al buen vivir de los pueblos originarios y tradicionales de Colombia, horizonte de comprensión que posibilita continuar construyendo un *ethos* latinoamericano. Ahora bien, ya que se sabe que la ecosofía no es solo un problema teórico, sino que también se extiende a plantearles preguntas a las formas de cultura y de civilización contemporáneas, dos se entretejen en este avance de investigación: ¿qué alternativas se pueden generar a la crisis ecosistémica global? y ¿cómo tejer nuevos enlaces ecosóficos desde diversos diálogos entre las sabidurías de los pueblos?

Para considerar la primera pregunta, se propone el contexto de marzo del año 2019, en la Cuarta Asamblea para el Medio Ambiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (en Nairobi, Kenia), donde se presentó el sexto reporte

[6] Indígena de la etnia gunadule.

Perspectivas del medio ambiente mundial, basado en un estudio de 250 científicos de más de 70 países hecho en los últimos cinco años. Aquel indica la urgencia de aumentar "drásticamente las protecciones ambientales o podrían producirse millones de muertes prematuras a mediados de siglo en ciudades y regiones de Asia, Medio Oriente y África" (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2019).

Dicho informe, además de presentar las graves amenazas que enfrenta la salud humana, propone algunas innovaciones científicas, tecnológicas y económicas para hacerle frente a esta crisis ecosistémica global, crisis ecosófica anudada a la forma contemporánea de comprender la civilización y la cultura alejadas del habitar la tierra con sabiduría.

El buen vivir de los pueblos originarios de Latinoamérica se opone a los paradigmas del bienestar individual occidental relacionados con la buena vida y anudados con un individualismo occidental contemporáneo; en términos de Albó (2009), "lo contrario de suma qamasiña 'convivir con bondad y generosidad' sería q'araru tukuña, hacerse pelado, incivilizado, por no tener algo fundamental" (Albó, 2009, p. 28). La crisis ecosistémica global se ha gestado en una sociedad contemporánea de consumo que tiene una relación de sometimiento a su propio hogar, donde "modernidad, colonialismo, sistema-mundo y capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente" (Dussel, 2005, p. 13). Como alternativa a este problema global de la díada consumo-buena vida está el buen vivir, en las palabras sabias de Albó (2009).

El suma qamaña implica un fuerte componente ético, una valoración y aprecio del otro distinto, y una espiritualidad. De allí que lo central del desarrollo para vivir y convivir bien ya no es ni puede ser solo lo económico.

> Se pone adelante este plus humano. Lo económico y material es también uno de sus componentes siquiera para superar la mera sobrevivencia. Pero ya no es evidente, ni mucho menos, que la meta del desarrollo sea crecer más y más en esa línea pase lo que pase con la convivencia entre los humanos y con la Madre Tierra, que es la casa, la "matriz" de todos nosotros (Albó, 2009 p. 137).

El panorama actual requiere la comprensión del otro y la búsqueda de un bienestar étnico integrativo desde el buen vivir, como lo plantean Hidalgo Capitán y Cubillo Guevara (2017) desde su aporte a la economía política del desarrollo, al considerar al "buen vivir de una manera integral y sintética (…) este concepto pertenece en un nuevo campo discursivo, diferente de los anteriores, que sería el del transdesarrollo transmoderno" (Hidalgo Capitán y Cubillo Guevara, párr. 57); a lo que Dussel (2007) anota como una utopía histórica de vida planetaria y mundial "una 'nueva civilización' como 'realizadora de valores' de los 'bárbaros', de los que están 'afuera', que incluya una redefinición de la relación de la persona naturaleza como creación ecológica, y una relación persona-persona como justicia cultural, político-económica" (Dussel, 2007, p. 31). Esta alternativa está ligada a una mirada integrativa de las culturas, que permita…

> … suma(q) y en el contexto de qamaña— ya se connota que todo el conjunto social debe ser del todo bueno. No serviría para indicar simplemente que algunos están mucho mejor que los demás. Si mejoramos tiene que ser, en lo posible, todos a la vez para estrechar los lazos de convivencia (Albó, 2008, p. 136).

Ahora bien, en palabras de Dussel (2005), una futura cultura transmoderna puede asumir "los momentos positivos de la Modernidad (pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias), tendrá una pluriversidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural, que debe tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes" (Dussel, 2005, p. 17). La expresión aymara *"Taqipuniw aka pachanx mayaki"* ("todo en esta tierra es una sola realidad") como un "equilibrio fundamental en el universo como totalidad" (Berg, 1990, p. 119) anuda lo holístico que implica la ecosofía del suma qamaña y se pregunta por el actual papel que quieren desempeñar los pueblos latinoamericanos en su dignificación tejiendo alternativas y alzando la voz frente a la visible crisis ecosistémica global.

Para considerar la segunda pregunta, es válido y urgente tejer nuevos enlaces ecosóficos volviendo la mirada a Albó (2011):

> Por eso, cuando en el mundo andino y en tantos otros pueblos indígenas originarios se afirma que las suyas son culturas para la vida, no se refieren sólo al hecho físico de vivir, sino también a todo ese conjunto de relaciones sociales con un ambiente de acogida. Por eso se habla también de "cuidar" y "criar" la vida, como algo que hacemos juntos, en familia; connota además toda la manera en que cuidamos y protegemos nuestros cultivos y el medio ambiente (Albó, 2011, p. 135).

En esta configuración, es adecuado continuar cuidando las ecosofías propias de olvidos estatales y académicos que desarraigan los valores y las formas de vida, que constituyen en sí mismas un profundo valor epistémico, considerando la transversalidad de las ecosofías propias de Colombia y darles voz y lugar a las formas de vida diversas.

Por otra parte, es necesario seguir encontrando lazos de hermandad latinoamericana, que permitan generar nuevas preguntas sobre la cultura y la civilización contemporáneas; por ejemplo, considerar a Houtart (2011), que acopla el con-

cepto quechua de *"Sumak Kawsay"* (vida en plenitud)[7] resaltando su presencia en la Constitución ecuatoriana de 2008 y en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 de esta misma nación andina. Incluso, como posibles líneas adicionales de investigación se podrían tejer enlaces ecosóficos en relación con la idea de Campillo (2015), cuando piensa "la tierra de nadie" y propone un cosmopolitismo ecológico, comprendiendo la *terra omnium* como un patrimonio común de la humanidad que implica "el reconocimiento de la existencia de unos bienes e intereses internacionales e intergeneracionales que sobrepasan los objetivos particulares e inmediatos de los estados e incluso de las generaciones actualmente vivientes" (Campillo, 2015, p. 69).

La argumentación de este trabajo podría ser comprendida como un anhelo por lo ancestral o como una nueva forma de debate político de tipo pachamamista, como lo que plantea Stefanoni (2011), quien, como se dijo, pretende, desde la crítica política, opacar la riqueza cultural de las culturas originarias. Al respecto, se les ha querido dar lugar a los que no tienen voz, haciendo un aporte a la dignificación de los pueblos originarios y tradicionales de Latinoamérica.

Vale la pena continuar con la investigación de la ecosofía latinoamericana para seguir enlazando los pueblos y entretejer lazos, y no solo andinos: también latinoamericanos y del Caribe, y de todos los rincones del mundo.

Referencias

Albó, X. (2008). Suma qamaña = el buen convivir. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, (4), 25-40.

Albó, X. (2011). Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo? En I. Farah y L. Vasapollo (Eds.), *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* (pp. 131-144). Cides-Umsa.

Berg, H. (1990). *La tierra no da así no más*. UCB.

Boff, L. (1996). La ecología como nuevo espacio de lo sagrado. *Ecología Solidaria*, 93-103.

Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Trotta.

Capra, F. (1996a). Ecologia profunda–um novo paradigma. En F. Capra F, *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos* (pp. 23-29). Editora Cultrix.

[7] Como lo menciona Macas (2010).

Capra, F. (1996b). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama.

Constitución Política del Estado de Bolivia. (2009). https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf

Campillo, A. (2015). *Tierra de nadie: como pensar (en) la sociedad global*. Herder.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y Clacso.

De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, *16* (54), 17-39.

Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad: diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Universidad Iberoamericana.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*. UAM.

Dussel, E. (2007). Un diálogo con Gianni Vattimo: de la Postmodernidad a la

Transmodernidad. *Revista Filosófica A Parte Rei*, *54*, 1-32.

Francisco. (2015). *Laudato si': Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*. Palabra.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. La Cueva.

González Vargas, J. (2006). *Acercamiento filosófico al pensamiento y a la cosmogonía aymara como una ecosofía articulada a los procesos de formación sistémica* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín].

Green, A. (1998). *¿El otro soy yo?* Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos, *5* (49), 4-7.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Pre-textos.

Hidalgo Capitán, A. y Cubillo Guevara, A. (2017). Deconstrucción y genealogía del "buen vivir" latinoamericano. El (trino) "buen vivir" y sus diversos manantiales intelectuales. *International Development Policy. Revue internationale de politique de développement, 9* (9). http://journals.openedition.org/poldev/2517

Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Ecuador Debate*, vol, 84 (57-76).

Macas, L. (2010). El sumak kawsay. *Revista Yachaykuna (Saberes)*, *13*, 13-39.

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Naess, A. (2007). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen. *Revista Ambiente y Desarrollo*, *23* (1), 98-101.

Organizacional Nacional Indígena de Colombia, ONIC, y Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH. (2017-2019). Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia. http://memoria.onic.org.co/index.php

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2019, marzo 13). *La salud humana enfrenta graves amenazas si no se toman medidas urgentes en favor del medio ambiente* [Comunicado de prensa]. https://www.unenvironment.org/es/news-and-stories/comunicado-de-prensa/la-salud-humana-enfrenta-graves-amenazas-si-no-se-toman

Panikkar, R. (1994). *Ecosofía: para una espiritualidad de la Tierra*. San Pablo.

Saavedra, J. (2010). En torno al pensamiento intelectual aymara Simón Yampara. *Reflexión Política*, *12* (24), 52-59.

Stefanoni, P. (2011). Adónde nos lleva el pachamamismo. *Tabula Rasa*, (15), 261-264.

Todorov, T. (2010). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI.

Yampara, S. (2012). *¿Desarrollo / progreso o summa qamaña de los ayllus Andinos?* [PDF]. http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/DesarrolloProgresoSumaQamanaYampara.pdf

Agradecimientos

Yuspagara, pueblo aymara, por compartir conmigo su ecosofía. Gracias al Instituto Misionero de Antropología, a mis compañeros docentes y a mis estudiantes por acercarme a las ecosofías colombianas.

Universidad Pontificia Bolivariana

SU OPINIÓN

Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.
La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.
Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565
o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co
Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Esta obra se publicó en archivo digital
en el mes de agosto de 2020.

Los días 5 a 7 de diciembre de 2019, se llevó a cabo en la Universidad Pontificia Bolivariana, sede central, en la ciudad de Medellín, Colombia, la tercera versión del Congreso Internacional de Interculturalidad. Para afirmar lo que somos.

El Congreso contó con la participación de más 470 estudiantes de etnoeducación – indígenas, afrodescendientes y campesinos-, encargados de poner los acentos culturales y cosmogónicos; además, contó con la asistencia de profesores y estudiosos de la etnoeducación y la interculturalidad de diversos países y regiones de Colombia. Este III Congreso fue presidido por el presidente de la Red ODUCAL (Red de Universidades Católicas de América Latina), Presbítero Francisco Ramírez Yáñez.

Para esta versión fueron seleccionadas 14 ponencias, de las que participaron investigadores de México, Ecuador, Perú, Chile, Costa Rica y Colombia, en representación de diversas universidades. La conferencia central titulada "Experiencias y futuro de la Amazonía", tema del Sínodo especial para la Amazonía, convocado por el Papa Francisco en octubre de 2019, estuvo a cargo del Taita, Dr. José Narciso Jamioy Muchavisoy, del pueblo camëntza, quien fuera invitado especial al Sínodo en representación de los pueblos amazónicos, disponible en formato de video.

El Congreso es una acción para dar cumplimiento a objetivos de desarrollo del milenio, declarados por la ONU, garantizar sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza mundial para el desarrollo sostenible, gracias a la inclusión, la reivindicación de derechos y el reconocimiento de saberes universales que poseen los pueblos ancestrales; además de constituir la oportunidad para el trabajo y la consolidación de la Red de Interculturalidad ODUCAL.

Se espera que las conclusiones del Congreso alimenten las reflexiones sobre el nuevo paradigma de la interculturalidad como referente de reivindicación de derechos, justicia social y construcción de cultura de paz.