

Revista Andina de Educación

e-ISSN: 2631-2816

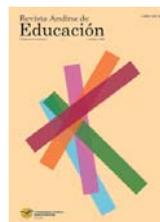
Volumen 2, número 2

|

octubre, 2019



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



Revista Andina de Educación 2(2)

Área de Educación^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

Nos complace presentarles un nuevo número de la Revista Andina de Educación, el segundo número del segundo volumen, que corresponde al mes de octubre de 2019.

Este número de la revista comprende cinco artículos que han sido seleccionados por su significatividad, al referir a experiencias y reflexiones sobre la educación en nuestro país que nos pueden ayudar a construir una imagen más completa de nuestra realidad educativa más próxima. Además, los artículos de investigación que presentamos tienen una mirada etnográfica que no elude la narración en primera persona sobre experiencias que inevitablemente remiten a la condición multicultural del Ecuador e intentan explorar el significado y las alternativas para la construcción de la interculturalidad desde el ámbito educativo.

El primero de los artículos de investigación, firmado por Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua lleva el título de *La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos*. Se trata de un estudio de corte cualitativo que involucra a egresados de la Maestría de Educación, mención Educación Intercultural, de la Universidad de Cuenca. A partir de los relatos de los egresados, este estudio busca profundizar en la conceptualización de la interculturalidad en el ámbito educativo, tratando de aproximarse a una posible definición y reforzando la idea de que es necesario repensar la interculturalidad desde una postura crítica y desde la reflexión sobre las prácticas cotidianas.

El segundo es un artículo de Gabriela Belén Ortiz Zambrano titulado *¿Cómo nos construimos desde la memoria?* Este trabajo expone una intervención educativa con estudiantes de bachillerato de Ambato en la que se les propone un ejercicio de recuperación de la memoria colectiva a partir de la historia familiar. Se trata de un ejercicio de construcción de identidad que con herramientas etnográficas explora dimensiones como la interculturalidad y el género, permitiendo una reinterpretación de pasado y también del presente de nuestra sociedad.

El tercer artículo de investigación, titulado *¡El currículo también cohesionará! Una propuesta de innovación educativa no regular que visibiliza a los pueblos*, lo firma María Susana Cervantes Anangón, y nos brinda algunas conclusiones sobre un proceso de educación no formal diseñado como

instrumento para generar cohesión en las comunidades de afroecuatorianos desplazados de sus lugares originarios en procesos de migración interna. La propuesta educativa parte de la recuperación de elementos clave de la cultura afroecuatoriana y promueve procesos de reconstrucción de la identidad de este pueblo.

En la sección de ensayos, se ofrecen dos trabajos. El primero lo entrega Mauro Rodrigo Avilés Salvador, bajo el título *Estrategias para salir de la modernidad, la necesidad de un giro epistemológico y educativo para superar la crisis*. Este trabajo teórico analiza la crisis en la educación como consecuencia de la crisis de la modernidad en el contexto latinoamericano, exponiendo sus peculiaridades y características derivadas de los procesos de mestizaje y cambio cultural. El ensayo brinda algunas claves sobre los elementos que podrían constituir la base para la humanización del futuro.

El segundo, es un artículo de Alex Panizo Toapanta, titulado *Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano*. Este trabajo emplea los conceptos de diversidad e interculturalidad para hablar de los procesos de inclusión de migrantes en nuestro sistema educativo y los desafíos que presentan.

A continuación, les presentamos el índice del número actual, que esperamos sea de su interés.

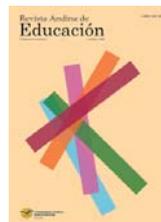
Investigaciones

La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos (F. F. Quichimbo Saquichagua)	pp. 15-23
¿Cómo nos construimos desde la memoria? Somos sujetos con memoria. (G. B. Ortiz Zambrano)	pp. 28-33
¡El currículo también cohesionará! Una propuesta de innovación educativa no regular que visibiliza a los pueblos (M. S. Cervantes Anangón)	pp. 34-37

Ensayos

Estrategias para salir de la modernidad. La necesidad de un giro epistemológico y educativo para superar la crisis. (M. R. Avilés Salvador)	pp. 2-14
Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. (A. G. Panizo Toapanta)	pp. 24-27

Por último, el equipo editorial quiere hacer, nuevamente, un llamado a la presentación de trabajos de investigación aplicada, que analicen la realidad de las aulas ecuatorianas y puedan servir para profundizar la comprensión del acto educativo desde distintas perspectivas.



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.1>



Estrategias para salir de la modernidad, la necesidad de un giro epistemológico y educativo para superar la crisis

Mauro Rodrigo Avilés Salvador^{a,*}

^a Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca. Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La crisis de la modernidad, en cuanto paradigma, evidencia cambios profundos en las formas de concebir la realidad, la historia y al mismo ser humano
- La reflexión sobre modernidades alternativas, como la modernidad barroca o latinoamericana, brinda un espacio de análisis de nuevas formas de comprender las diferentes realidades.
- Es necesario pensar en nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión científica, sino a una visión más compleja e integradora.
- El arte y la religión, a través de sus diferentes formas y variedades de expresión y manifestación, permiten una comprensión integral del ser humano, en su comprensión individual y como especie.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de marzo de 2019

Aceptado el 09 de mayo de 2019

Publicado el 18 de octubre de 2019

Palabras clave:

Educación
Modernidad
Símbolo
Complejidad
Currículum

RESUMEN

La crisis de la modernidad ha conllevado una crisis de la educación. Responder a esta crisis, de ninguna manera, puede ser una respuesta única o uniforme. Cada contexto debe responder a las demandas de los cambios requeridos. América Latina evidencia formas particulares de ser y hacer en educación. Sus características, asumidas como occidentales, responden a un proceso de mestizaje y cambio cultural. El *ethos* barroco, categoría cuñada por Bolívar Echeverría, es un intento de aproximación para comprender estos nuevos escenarios. Si se concibe a la educación como la herramienta clave para una transformación social, no se puede desconocer su papel en la propuesta de nuevos modelos civilizatorios. Un aporte común para la superación de la mencionada crisis lo constituye la reflexión sobre el símbolo, en especial, sobre su presencia en el arte y en la religión, hilos conductores de la historia humana y ejes que pueden proponer nuevos elementos para una humanización del futuro.

© 2019 Avilés-Salvador CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La educación, como fenómeno educativo, ha sufrido un largo desarrollo histórico. Los cambios provocados en la modernidad no han modificado su estructura curricular; tampoco ha sufrido alteraciones en su forma de proceder la revolución informática y el acelerado avance del internet y de las redes sociales.

Académicos y científicos sociales aseguran la crisis de la modernidad. Especulaciones sobre la misma son publicadas con periodicidad. Pero la educación sigue incólume: el gigante cae y, pareciera que no la afecta a la pedagogía.

Es un lugar común en la educación superior el hablar de la "Modernidad", pero poco se reflexiona sobre ella y, aún menos, se proponen soluciones para salir o superar la misma. Pareciera que, felices en medio de la debacle, no encontramos más alternativa que el disfrute en medio del lodazal.

Es importante, por ello, responder primeramente a la pregunta sobre ¿Qué es la Modernidad? Los procesos que definen a la modernidad son complejos y diversos, abarcan las dimensiones artísticas, filosóficas, históricas, políticas, religiosas, entre otras. El periodo del tiempo en el cual se desarrollaron gira alrededor de la Europa en el siglo XV. Inicia con el Renacimiento y marcará el fin de lo que ellos mismos denominaron como Edad Media. Nombres como Descartes (en la filosofía), Miguel Ángel y Leonardo da Vinci (en el arte), Lutero e Ignacio de Loyola —fundador de la Compañía de Jesús— (Reforma y Contrarreforma), Cristóbal Colón (y su llegada a América), las Revoluciones (francesa e industrial), y el auge del capitalismo son, entre otros, algunos de los indicadores de este fenómeno de multiformes rostros. Si bien los cambios que la modernidad produjo son complejos y se fueron suscitando de forma paulatina influyeron en todos los aspectos de la experiencia humana, conformando una auténtica comprensión particular del mundo, una cosmovisión que la caracterizaría.

Además de los indicadores propuestos, existen algunas otras características que distinguen a la modernidad, entre ellas, están:

*Autor principal: Mauro Rodrigo Avilés Salvador. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca. Quito, Ecuador.
Correo electrónico: mraviles@puce.edu.ec

- El auge de una racionalidad: a partir del impulso kantiano de valerse por la sola razón, todo apoyo o sostén que la razón recibía de la religión o de la teología fue ignorado. La ciencia sería el único medio para la legitimación de los discursos en la modernidad.
- La subjetividad que impulsaría esta racionalidad será otro distintivo de la modernidad. La reflexión individual favorece la crítica.
- La conformación de los primeros estados-nación, mediante la delimitación de sus espacios político-territoriales será otro distintivo. Los nuevos estados estarán delimitados en su territorio, contarán con una población determinada y con un gobierno definido. Su fundación oficial se da en 1648, cuando al final de la Guerra de los Treinta Años, se firma el tratado de Westfalia, el mismo que indicará el fin del orden feudal. Esta nueva forma de concebir los estados traerá consigo también la división de poderes. Frente a la concentración monárquica –legitimada por la Iglesia y por las armas– que caracterizó al medioevo, la modernidad promoverá la división del poder en el ejercicio del gobierno, los cuales serán ejecutivo, legislativo y judicial.
- El desarrollo urbano y la conformación de las primeras sociedades industriales, si bien fueron paulatinas, fueron procesos simultáneos y que demoraron en consolidarse, pero cuya presencia marcaría de forma clara y distinta la modernidad europea. La formación de los primeros burgos propiciaría el aumento de la producción a través de la organización y división del trabajo, el desarrollo de maquinarias que reemplazarían el trabajo manual. Los primeros burgos, además de concentrar la mano de obra, provocarían un mayor consumo de bienes, servicios y energía.
- La Reforma protestante marcaría un hito importante en la modernidad por cuanto solo fue posible en un contexto como este, caracterizado por una nueva concepción del individuo como un ser crítico y racional.
- Si bien, otra característica de la modernidad sería una ruptura con lo previo, encarnado en la tradición, en el mundo de la filosofía y del arte, el recurso a las fuentes clásicas (la antigüedad griega) propondrá elementos para su creación y desarrollo. Fuera de esto, la Modernidad se caracterizará por la atracción de lo nuevo, las innovaciones, las rupturas y los descubrimientos.

2. Crisis de la modernidad occidental

Este movimiento “moderno” definirá fuertemente el universo cuya hegemonía caracterizaba a los siglos XVI a XIX: el mundo europeo. Será este el ámbito que evidencie una crisis y, al igual que su desarrollo influyó en todo el universo existente; esta crisis salpicará a la civilidad que participa de las bondades de la modernidad, aún en el siglo XXI.

La llamada “crisis de la modernidad” ha merecido diversas reflexiones en ámbitos académicos e intelectuales. Planteamientos de diversos círculos han analizado este fenómeno y han discurrido, desde muy diversas ópticas,

las posibles causas y consecuencias de la mencionada crisis.

Al mismo tiempo, muchas veces han cuestionado el quehacer de la educación en la formación de los niños y jóvenes, en la formación de los nuevos ciudadanos planetarios, en la importancia de una conciencia mundial, etc. Pero poco se ha reflexionado sobre las diferentes posibilidades y alternativas sobre cómo superar la crisis de la modernidad, hacia dónde orientar la educación, qué tipo de ser humano se debe formar para enfrentarla. La reflexión sobre educación, más allá de responder a sus contextos, puede ser también “la calandria que eleva sus cantos a la madrugada” (Roig, 1973, p. 230), la mensajera de nuevas posibilidades y nuevos horizontes.

Quizá uno de los indicadores más significativos de la llamada crisis de la modernidad sea la crisis del humanismo que los seres humanos viven en la actualidad, el mismo que afecta de forma directa al quehacer educativo existente.

La crisis de la modernidad, en cuanto paradigma, evidencia cambios profundos en las formas de concebir la realidad, la historia y al mismo ser humano y se evidencia en los siguientes ámbitos:

- Antropológico: el ser humano, fragmentado, se caracteriza por su racionalidad. Ello provocaría el descuido de las otras dimensiones del ser humano. En la modernidad, los seres humanos individuales se sienten débiles, abandonados a su entorno. Aflora, por ello, el gregarismo y el servilismo. El ser humano, individual, siente una angustia frente a su existencia, de la cual devienen enfermedades sociales (neurosis, suicidios, guerras) pero es también incapaz de abrirse a la riqueza de la “otredad”, del reconocimiento del valor del otro en cuanto tal. Se trata de una devaluación del sujeto frente a los objetos. La persona, que debería ser el centro del quehacer histórico, político, económico y social, deviene en un instrumento al servicio de intereses utilitarios y de enriquecimiento, que distorsionan el sentido mismo de su existencia individual y colectiva.
- Desde el ámbito político, tras la formación de los estados-nación, cuya propuesta de democracia representativa caracterizaba su forma de administración política, esta forma de representación se caotiza: se limita a una maquinaria política cuyo símbolo, el voto, reduce la participación ciudadana al sufragio; el ciudadano común cede el poder a unos pocos elegidos.

Parte también de esta crisis política se evidencia en los requerimientos político-comerciales que dan orígenes a sistemas político-administrativos de mayor jerarquía, cuyo nivel de control varía según los niveles de desarrollo y progreso pretendido. Es el caso concreto de la Comunidad Económica Europea, de UNASUR, en América Latina, de la Unión Africana (UA) o de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN).

El poder político, en la modernidad, ha hecho también que las instituciones, concebidas como ámbitos de gestión y ejercicio de la administración, sean instrumentos a su servicio para justificar el uso del poder y también su abuso.

– Desde una perspectiva económica, el liberalismo, y su hijo legítimo, el neoliberalismo, dio origen y permitió la consolidación de grandes corporaciones, las cuales, en la actualidad, son quienes ejercen dominio sobre el planeta. Frente un incremento cada vez mayor de la riqueza, la distribución de la misma sigue siendo injusta y desigual. Los poderes públicos trabajan para el capital y los errores del capital los paga el pueblo. Esto cuenta con el respaldo de la democracia representativa, sistema que muchas veces, responde a los intereses de estos grupos y no a los de los requerimientos de los colectivos ciudadanos. Resultado de ello es el incremento del hambre, desempleo y corrupción en el hemisferio sur.

Desde este ámbito se pretende justificar, a partir de una perspectiva ética, la acción del mercado, otorgando a este un valor absoluto, dentro del derecho natural y como paradigma moral de todo comportamiento individual o social. A partir de esta perspectiva se ha establecido un auténtico “monoteísmo de mercado”, en palabras de Roger Garaudy, o la idolatría del mercado, según denominación de Franz Hinkelammert.

– Quizá el ámbito desde el cual se percibe de forma más dramática la modernidad es el ambiental. La contaminación que sufren muchas de las ciudades del planeta hace de estos lugares insanos y hasta dañinos para el desarrollo humano. Informes ambientales como los de Kioto y Washington, los de Al Gore (“Una verdad incómoda”) frente a la ONU y de diversas ONGs ponen en evidencia el drama real del daño que sufre el planeta y de las graves complicaciones de las generaciones futuras si no se toman medidas urgentes.

– Uno de los elementos de la modernidad, que va de la mano con la contaminación ambiental, a la vez que es articulador de los demás, es el desarrollo técnico-científico impulsado por esta forma civilizatoria. El mito del progreso generado en la modernidad devino en un impulso transformador distinguido como el más acelerado a lo largo de toda la historia de la humanidad, el mismo que ha ido en detrimento de los espacios que los seres humanos han ocupado en este espacio natural. El desarrollo de la razón instrumental ha instrumentalizado la naturaleza y ha privado al ser humano de su necesaria armonía con la naturaleza, de forma que permita una convivencia por largo tiempo. Esta agresión a la naturaleza, marcada por un afán de explotación, lucro y dominio, es otra de las formas de deshumanización. Los habitantes del futuro serán así víctimas de un problema que se presenta ya como irremediable, frente al cual no hay forma de regreso ni solución.

Evidenciada así esta crisis, es urgente proponer nuevos espacios, caminos de superación. La misma racionalidad que ha caracterizado al ser humano le exige el proponer nuevas estrategias para superar el estado en que se encuentra la humanidad, a superar los irremediables y catastróficos horizontes a que se podría ser avocado el ser humano.

Si bien la crisis de la modernidad, debido a su gran despliegue y hegemonía en el mundo actual, afecta de alguna forma a todo el planeta, es necesario reconocer

que se trata de una modernidad occidental y su incidencia afecta a un humanismo de corte grecolatino. Es necesario reconocer la presencia de otras modernidades y de otros humanismos. Desde la perspectiva de Thomas Khun, frente a la crisis de los paradigmas dominantes, guardan presencia y luchan por ser reconocidos otros paradigmas, otras visiones del mundo y del ser humano, los que podrían ser llamados de carácter recesivo. Un espacio de análisis de nuevas formas de comprender las diferentes realidades es la reflexión sobre modernidades alternativas. Una de ellas es la modernidad barroca o latinoamericana.

3. Modernidad y educación

La educación es una actividad que responde a los contextos en los cuales se desarrolla. A lo largo de la historia, las diferentes prácticas educativas han respondido a las exigencias de sus contextos históricos, geográficos, políticos, culturales. Su misión ha sido tanto la de transmitir la cultura como también la de transformar las estructuras de la sociedad, promoviendo espacios más armónicos y dignos para la convivencia humana. Los modelos imitados no cambian la realidad y tampoco generan impacto en la sociedad.

La modernidad, proceso civilizatorio denominado también por científicos sociales como Proyecto moderno, tiene múltiples facetas. Los estudios, en muchos de los casos, centran su atención en las dimensiones filosóficas, sociológicas, científicas y económicas. Al igual que otros procesos similares, se caracteriza por una determinada localización temporal y espacial, por una particular forma de hacer economía, por su quehacer político, cultural y por su forma de organización social, lo cual incluye también visiones del mundo o ideologías, creencias, valores, costumbres, leyes e instituciones. En el contexto de América Latina presentó también características que le son propias:

- En el ámbito económico se caracterizará por el gran auge del mercantilismo en Europa, por los nuevos recursos extraídos de América (oro y plata), provocando en el viejo continente un gran desarrollo manufacturero, así como por el control del Estado y el fortalecimiento de las monarquías europeas. En América, la pauperización y sometimiento de las poblaciones indígenas, la expansión de la esclavitud negra y el recurso a sistemas como los obrajes, las mitas y los señoríos apoyarían la estabilidad y desarrollo de las monarquías en Europa.
- En el ámbito político, la conformación de la burguesía suscitará el nacimiento de poblados urbanos (burgos) que favorecerá tanto la administración pública como el desarrollo comercial. De igual forma, se consolidarían los Virreinos, Audiencias y Cabildos en América para la gestión política administrativa, con el consiguiente desarrollo de pequeños centros urbanos.
- Descubrimientos técnicos como la brújula, la pólvora y la imprenta marcarán cambios radicales en la forma de realizar la guerra, como en la búsqueda de nuevos espacios, rutas y de formas más ágiles de comunicación y de formación humana.

- La geopolítica europea alcanzará nuevas perspectivas debido a las Cruzadas impulsadas por la Iglesia y la reunificación de Europa frente a la amenaza turca, cada vez más creciente, serán elementos que marcarán esta época. España encontrará su liderazgo como defensora de la cristiandad. Las consecuencias de ello se verán reflejadas en América por la influencia lingüística, religiosas y educativa que los árabes dejaron en la península y que, a su vez, estos trasladarán en los diferentes procesos en América Meridional.
- La Reforma Luterana, la Contrarreforma Católica impulsada por el Concilio de Trento, así como las expresiones artísticas y culturales darán origen a una nueva forma de ver al ser humano y su relación con el mundo y con Dios. Los procesos evangelizadores encontrarán una veta de expresión en este ámbito, a través del desarrollo de escuelas o agrupaciones de arte en Quito, Cusco y México, entre las más destacadas.

Todos estos aspectos o ámbitos provocaron la formación de una nueva cosmovisión, de un nuevo humanismo, de una comprensión del mundo diferente. De una cosmovisión teocéntrica se pasará a otra de corte antropocéntrico. Este giro copernicano caracterizará a la modernidad. El llamado kantiano a que el ser humano se valga solo de su razón (*Sapere aude*) orientará el desarrollo de la ciencia y la filosofía.

Esta nueva forma de ver la realidad se constituirá en un *ethos* propio y particular, el mismo que se evidenciará como hegemónico, con características diferentes a las de la Edad Media. La modernidad ha marcado con su impronta el quehacer educativo. El hombre postrenacentista, sediento de conocimiento y de ciencia, en aras de “la paz perpetua”, con claros ímpetus revolucionarios y, gracias a la posibilidad de cuestionar y preguntar, guiado por la sola luz de la razón, encauzó los procesos educativos hacia la formación de un nuevo humanismo. El hombre de la modernidad, consciente de su trascendental papel en la nueva comprensión del mundo, diseñó los espacios educativos para la adquisición de esos nuevos aprendizajes. Pensadores como Rosusseau, Descartes, Kant, o Hegel orientaron sus reflexiones hacia la conquista de ese ideal. La educación de la modernidad respondió a esas demandas y guió a la comunidad humana –concentrada en una visión eurocéntrica, de carácter anglosajón (en su forma dominante) muy, de carácter individualista y racionalista– hacia una forma civilizatoria que se soñaba promisoria. Es la modernidad de la cual hoy se escuchan sus cantos de sirena y los suspiros de su última agonía. Resultante del ocaso de la modernidad y con los planteamientos postmodernos viene, conjuntamente, una crisis del humanismo y, derivado de ella, una crisis de la educación y de las instituciones educativas.

Más allá de los ideales, no logrados por la modernidad –una vida digna para todos, la paz perpetua, vivir bajo la sola luz de la razón–, es importante reflexionar sobre los nuevos “para qué” necesarios para proponer y realizar educación en la actualidad, esto es, preguntarse por los fines y horizontes a los que debe proyectarse la educación en los contextos actuales.

La modernidad ha marcado de forma significativa el quehacer pedagógico y educativo. Basta con analizar las

evidencias presentes en el ejercicio de la educación formal regular, caracterizada por el método analítico-deductivo y por el estudio empírico promovido por la ciencia, para saber que ha caído en crisis. Es necesario pensar en nuevos referentes y espacios educativos que, en un ámbito de las ciencias de la educación, respondan no exclusivamente a una visión cientificista –sesgada y dicotomizante–, sino a una visión más compleja e integradora que, en el ámbito del sujeto, motiven y orienten una auténtica formación integral, que tome en cuenta la formación humana en las dimensiones afectiva y emocional. Espacios como el axiológico, el ideológico y el espiritual responden a la universalidad del ser humano, su presencia en la historia humana ha trascendido la temporalidad y la limitación de las geografías. No obstante, son ignorados en los currículos formales. Es necesario repensar estos ámbitos en la formación humana.

Frente a la educación tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, caracterizada por un pensamiento “claro y distinto”, apoyada en lo verificable, cuantificable, medible, existe otro ámbito ‘oculto’, no perceptible de forma evidente y, sin embargo, presente en la cotidianidad de la vida humana. Rivas (2017) llama “matriz tradicional” a la forma de educar o sistema educativo que ha tenido la hegemonía en los centros educativos. A ellos caracteriza de una forma particular:

La matriz escolar tradicional estaba organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el curriculum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos. (Rivas, 2017, p. 20)

Frente a una matriz escolar tradicional, caracterizada por normativas, rituales, recursos y procedimientos propios del siglo que los vio nacer (XIX), extendida a lo largo del siglo XX: Esta “matriz” encuentra sus raíces en los siglos XVI y XVII, en el centro mismo del desarrollo civilizatorio occidental. Según Hunter, citado por Rivas (2017), “La escuela fue un aparato de gobierno que formó primero la disciplina pastoral necesaria para adquirir la fe religiosa y fue mutando hasta convertirse en una máquina estatal de organización de la ciudadanía” (p. 20). La matriz humanista que orientaba el quehacer educativo hasta mediados del siglo XX entra en su eclipse con el auge y desarrollo tecnológico. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha revolucionado el acceso a los aprendizajes por parte de quienes quieren acceder al conocimiento. Si durante los siglos anteriores el docente era el portador de la formación y su excelencia radicaba en el dominio, suficiencia y actualidad de los conocimientos que este impartía a los estudiantes, en la actualidad las vertientes de información son múltiples, convirtiendo –en el marco de la transmisión de contenidos– al docente en un proveedor más de conocimientos, razón suficiente para despertar la más profunda crisis que la matriz tradicional de educación ha tenido en los últimos siglos. Entran en juego otros elementos: el rol del docente, la calidad y veracidad de los contenidos, la pertinencia de los mismos, entre otros elementos que se ven fuertemente cuestionados en estos nuevos escenarios.

Además de la docencia, la escuela, el currículo y la misma comunidad educativa cambian su rol frente a los nuevos contextos. Así, por ejemplo, si la escuela ha sido una institución caracterizada por sus horarios fijos, por sus rutinas y rituales, en los cuales el orden y la disciplina han sido los valores que la han dado mayor importancia. La organización escolar se ha caracterizado tanto por una asistencia continua como por la separación en grupos etarios. Los periodos de estudio oscilan entre años, semestres, trimestres, periodos en los cuales se distribuyen los contenidos y, al final de los cuales los estudiantes son evaluados según los conocimientos adquiridos. El orden es monitoreado por el docente en relación con el cumplimiento de las tareas indicadas en los plazos establecidos y la normativa existente regula los comportamientos.

En esta matriz tradicional el currículum o plan de estudios es el que norma los aprendizajes que el estudiante debe recibir durante un periodo determinado de tiempo —trimestre, semestre o año— y será su cumplimiento el que garantice la calidad de la institución y la herramienta principal por el cual esta evalúe al docente. Al ser la educación un bien público, ha sido el Estado el que ha determinado los aprendizajes necesarios, convirtiéndose, en muchos casos, en un instrumento de dominación y de control.

Otros factores o elementos que participan también en la educación han afectado y afectan los procesos educativos, como los escenarios, los actores, los textos, etc. Pero, en todos ellos, es importante preguntarse por la finalidad última de los mismos, bajo el reconocimiento de una realidad que ya ha sido descrita: el estudiante actual cuenta con múltiples vías de acceso al conocimiento y, no son estos últimos los promueven su realizan la formación integral: lo son las experiencias y la interpretación y apertura a las mismas por parte del estudiante.

4. Modernidad y educación en el contexto latinoamericano

Si bien la consolidación de la educación formal en el mundo será un proceso de larga trayectoria y reflexión, la modernidad irá consolidando también procesos “civilizatorios” mediante el establecimiento de sistemas educativos estables. En el caso de América, los procesos educativos favorecerán la formación de las identidades locales y de la toma de conciencia frente a los contextos sociales, políticos y económicos.

Newland, sobre este tema, afirmará que

“El pensamiento sobre el rol de la educación elemental en la sociedad, difundido durante los últimos años del régimen colonial, era cada vez más propicio a la expansión escolar [...] Autores y políticos españoles como Campomanes y Jovellanos—ambos leídos en América, pedían educación para ilustrar y civilizar a las poblaciones, solicitando además que la instrucción se extendiera a la mujer porque, sin su reforma, mal podían reformarse sus hijos. En general, civilización era sinónimo de laboriosidad y estabilidad política, y la barbarie de ociosidad y anarquía. De allí que la educación debía servir para mejorar la productividad económica y la adaptación del individuo a la sociedad”. (1991, p. 335)

La educación se alineaba, así, con un modelo concreto de concebir el desarrollo, el progreso y la forma de entender la civilidad. La educación, por tanto, sería funcional para los objetivos propuestos. El modelo educativo europeo sería el que promueva esta forma de desarrollo;

“la contraposición entre civilización ansiada y barbarie existente sería una nota esencial en los reformadores educativos de las décadas siguientes, como —por ejemplo— Domingo Faustino Sarmiento” (Newland, 1991, p. 337). El mundo civilizado sería letrado, laborioso y productivo; el mundo bárbaro —que habría que dejarlo atrás y superarlo de forma definitiva— sería el natural, el salvaje, el que buscaría ser ignorado por las reformas educativas impulsadas por la Corona española en América. Este tipo de reformas serían las que promoverían, desde la Península, las diferentes monarquías y, con mayor énfasis, las Cortes de Cádiz en el siglo XIX. Los mismos gobiernos de las nacientes repúblicas impulsaron la educación como un bien social de carácter obligatorio. Jobet, citado por Newland, afirmará así por ello que “La instrucción es una necesidad común. La sociedad debe [...] poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos” (p. 338). Cabe señalar que, por impulso y decisión de los diputados las Cortes antes mencionadas solicitaron que se obligara a los conventos de los dos sexos a abrir escuelas y una cédula real de 1816 mandó que los conventos de América abriesen escuelas gratuitas (Newland, p. 349); más allá de los impulsos secularizadores del liberalismo y de los afanes tradicionalistas del conservadurismo, en América latina el empeño por la instrucción de los habitantes sería un logro que, aunque de forma lenta y paulatina, se fue dando en todo el continente. A manera de síntesis presenta Newland:

El siglo diecinueve fue testigo de un lento y continuo crecimiento de la oferta y demanda educativa. En sus primeras décadas, como en la época colonial, la educación elemental era una experiencia sentida por una proporción muy pequeña de la población, y la tasa de alfabetización para el total de Hispanoamérica probablemente era equivalente o menor al 10%. Este porcentaje, haciendo una estimación gruesa, llegó al 15% para 1850 y al 27% en 1900. (1991, p. 357)

Es importante señalar que el desarrollo educativo impulsado desde los diversos actores —Estado, Iglesia— fue un fenómeno casi totalmente urbano. Tardaría en tomarse en cuenta el sector rural dentro de los logros educativos. Ello explicaría la escasa educación formal que caracterizaría a las poblaciones indígenas en el siglo XIX.

Otro de los ámbitos en los que la educación tomó un rol fundamental en los siglos XVIII y XIX en América Latina fue en relación con la formación de la identidad y en la construcción de las nacientes repúblicas. Los actores mencionados —Estado, Iglesia— tuvieron un papel fundamental. Para Ossenbach (1993, p. 2), la educación adquiere en ese sentido una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación del consenso. Y, junto a ello, la construcción necesaria de un estado laico, ajeno a todo credo o proselitismo religioso, así, “los procesos de secularización del Estado, que se discutieron ardientemente en relación a la escuela laica y los problemas de la libertad de enseñanza, forman también parte de esta lucha hacia el consenso” Ossenbach (1993, p. 2). El Estado, en este cometido, rompe el monopolio que había ostentado la Iglesia en materia educativa. La secularización de la política se presenta como requisito para una nación unitaria y un poder estatal que garantice la igualdad de deberes y derechos de todos frente a la ley.

Junto a este esfuerzo unificador, la preparación para la producción y desarrollo de los pueblos, así como

el enfrentar la movilidad social y el ser un factor de unificación moral y centro de irradiación de la conciliación nacional serán funciones sociales que asuma la educación como ámbito de responsabilidad que asumiría el Estado (Ossenbach, 1993, p. 2).

Si se toma en cuenta que, como afirma Ossenbach, “América Latina permaneció anclada en la exportación de sus productos agrarios y mineros y en la importación de productos industriales europeos, con balanza comercial favorable, pero con unas constantes necesidades de capital para mejorar la explotación, transporte y comercialización de sus productos (bancos, ferrocarriles, puertos, innovaciones técnicas, etc.)” (1993, p. 5), se puede inferir la orientación que el Estado daría a los esfuerzos educativos: fortalecer la mano de obra en el campo y en la minería, promoviendo, de forma muy parcial, el talento humano tecnificado para los productos e industrias importadas. La orientación de educativa, al igual que la económica sería la del “orden y progreso”, aspectos que —con el apoyo y participación de los grupos oligárquicos— promoverían por parte del estado el establecimiento de medidas modernizadoras, entre los que se contaría con el desarrollo y fomento de los sistemas de instrucción pública nacional (Ossenbach, 1993, p. 6); por ello, la política educativa propugnada por la autoridad pública sería una estrategia utilizada para generar consensos y conformar un sistema educativo que responda a los intereses del poder político y del Estado. Esta búsqueda de consensos, tras la necesaria separación Iglesia-Estado, propuesta y/o asumida en muchos de los países de Hispanoamérica, sería el primer paso para un largo proceso de secularización de la educación, la cual promovería el desarrollo de la educación laica.

Es importante indicar que, desde la perspectiva de Ossenbach, la consecución de consensos y la unidad nacional se logró “sobre una estructura interna profundamente desigual y heterogénea. La unidad nacional fue la conciliación de varios intereses oligárquicos, conciliación de la cual quedaron excluidos el campesinado, los obreros y artesanos y la baja clase media (Ossenbach, 1993, p. 10). El rol del Estado sería el de asegurar esta cohesión mediante la homogenización de los procesos educativos —la instrucción pública—, en función de los grupos oligárquicos, en lo que E. Torres Rivas denomina “tradición histórica fundante de la nación” (Ossenbach, 1993, p. 10). En cuanto a los contenidos, serían las enseñanzas de corte patriótico y cívico las que apoyen la construcción de una legitimidad nacional y las que permitan la cristalización de fermentos de identidad colectiva.; para construir una legitimidad y un sentido heroico se utilizó el pasado reciente constituido por las revoluciones de Independencia y, se equipararía el concepto de patria con el de nación. También se utilizarían los conflictos limítrofes con otras Repúblicas como elementos para fomentar el espíritu nacionalista, constituyéndose el patriotismo en un pilar para la construcción de un verdadero proyecto nacional (Ossenbach, 1993, p. 10).

Según lo expuesto, el desarrollo educativo en América latina estaría centrado en los afanes modernizantes impulsados por el Estado. La educación sería la herramienta para un ascenso social y la consiguiente homogenización. La instrucción pública, por ello, perseguiría la formación de ciudadanos que respondan a las necesidades de producción y de desarrollo requeridos por el Estado.

En el caso ecuatoriano se evidencia también el rol protagónico del Estado en la formación de consensos y de la identidad nacional. Desde la perspectiva de Juan Maiguashca “Nuestra hipótesis, entonces, debe ser reformulada en la forma siguiente: el estado ecuatoriano hizo una contribución primordial al proceso de formación nacional durante el siglo XIX no tanto como expresión de dominación social sino como una institución burocrática” (s.f., p. 357). Para este autor, el proceso de integración nacional pasa, necesariamente, con el rol que el Estado desempeñó en la orientación y realización de las actividades políticas y culturales. En coherencia con lo anteriormente afirmado, el Ecuador tampoco estará al margen del dominio que las élites sociales tuvieron en el control del Estado y de las políticas educativas. Para Maiguashca, fueron estas “élites políticas nacionales las que “idearon, coordinaron, ejecutaron y defendieron los procesos de penetración político-administrativa, de homogeneización normativa y de incorporación social [...] fueron estas élites los principales actores sociales tras el proceso de integración nacional [...]” (s.f., p. 359).

A manera de síntesis, se puede observar el papel que el Estado tuvo en la consolidación de un proyecto moderno y su implementación en la educación e instrucción pública. Las preocupaciones de los grupos dominantes y hegemónicos de la sociedad estarán centradas en el desarrollo y progreso económico y político de las sociedades, instrumentalizando la educación en función de estos intereses. En esto consistiría lo que algunos autores llamarían “matriz educativa tradicional”, que no sería otra cosa que el espacio mediante el cual el proyecto moderno pudo consolidarse en los diferentes contextos. En América Latina y en el Ecuador, este proyecto se consolidó y fue adoptado por las clases dirigentes, sin permear de forma absoluta en los otros grupos o sectores de la población, quienes buscarían otras estrategias de supervivencia para permanecer y manifestar su forma de ser; entre estos espacios estarán el arte, la arquitectura, las letras, las manifestaciones religiosas, etc., ámbitos que conformarían un ethos cultural particular, diferente al hegemónico o propuesto por el Estado.

La razón instrumental, característica particular de la modernidad europea, que se ha evidenciado en una supremacía de los contenidos en los procesos educativos característicos de la matriz educativa tradicional, ha provocado que espacios —propios de la naturaleza humana— estén ocultos o hasta ausentes en el marco de una formación integral. expresada en forma de contenidos en el currículo actual, se lo encuentra en algunos ámbitos ausentes en la matriz educativa tradicional, presentes en el *ethos* cultural y/o social de las poblaciones, estos son, entre otros, la formación en valores, la espiritualidad y la adquisición de una ideología.

En el caso de los valores es importante reconocer que si bien:

los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios: belleza de un cuadro, elegancia de un vestido, utilidad de una herramienta. (Fronidzi, 1958, p. 513)

En los ejemplos antes mencionados, el valor tiene el rol de caracterizador del objeto; no existe por sí mismo.

La Axiología será la disciplina filosófica que tiene a su cargo el estudio de los valores. Para Scheler (2001), uno de sus más representativos autores, la existencia de los valores evidencia cierta polaridad, la misma que establece criterios entre lo positivo y lo negativo, motivando una jerarquía, la misma que da lugar a una escala que, ordenada de menor a mayor, sería la siguiente:

- Los valores del agrado: dulce-amargo.
- Los valores vitales: sano-enfermo.
- Los valores espirituales, estos se dividen en:
 - Estéticos: bello-feo.
 - Jurídicos: justo-injusto.
 - Intelectuales: verdadero-falso.
- Los valores religiosos: santo-profano.

Al caracterizarse los valores por no ser independientes y, por el contrario, debido a que evidencian un carácter parasitario —no se presentan sin un objeto real—, su presencia dentro de los procesos formativos expuestos en los diferentes currículos no es susceptible de verificación o comprobación.

Es oportuno reconocer que, estos distintos valores, en muchos de los casos, son expresados mediante símbolos y signos que permiten una aproximación

De forma similar a los valores, la ideología está presente de forma oculta en los procesos educativos. Gallegos, al intentar una definición de ideología, se apoya en Laclau:

la ideología no solamente es un sistema de ideas, sin orden ni lógica, todo lo contrario, es lo que le está proporcionando una identidad al individuo en tanto sujeto, pero, además, también una forma de comportamiento. Los individuos por sí mismos no conforman identidades, no existen individuos aislados, es un sujeto social el que les confiere esa identidad en la medida que las interpelaciones, de determinada ideología son apropiadas por este individuo (s.f., p. 1).

De igual forma, no existe la ideología en forma objetiva, en cuento tal. La ideología existe y se hace presente en las “ideologías”.

Desde la perspectiva de este autor, existen distintos tipos de ideologías, por ejemplo, política, religiosa, de clase, familiar, discriminatoria, de género, las mismas que pueden presentar variantes como las de la ideología política —derecha, izquierda o centro—; una ideología religiosa —católica, musulmana, judía—, entre otras. Las diferentes ideologías permitirán al ser humano relacionarse o afirmarse dentro de un grupo y será este proceso el que favorezca la construcción de una identidad tanto individual como colectiva.

Es importante reconocer que la elaboración, manifestación y consolidación de los símbolos es también un camino para la construcción de la ideología. Su aceptación y reconocimiento exigen un espacio colectivo, al propiciar la identidad de un grupo. Son representativos los casos, por ejemplo, de los símbolos utilizados por grupos ideológicos religiosos o por movimientos o sistemas políticos —nazismo, el socialismo soviético y el franquismo, entre otros—.

Una civilización construida sobre la hegemonía de la razón, la Occidental, ha dejado de lado también otra dimensión. Esta es la espiritual. Si bien esta ha sido una de las de mayor presencia universalidad en la historia de la humanidad —se puede hablar de una espiritualidad cristiana, budista, islámica (sufí), sintoísta, de espiritualidades ancestrales, etc.— la modernidad

occidental ha reducido este ámbito a las paredes de los centros religiosos y de las comunidades que practican los cultos relacionados con estas formas de espiritualidad.

Piedmont (2012) define a espiritualidad como “una motivación innata que orienta y guía el comportamiento humano en el esfuerzo de construir un sentido más amplio de significado personal en un contexto escatológico”. Los rasgos de innatismo, de construcción de sentido, significado personal y de búsqueda o aspiración escatológica han sido elementos que invitan a la reflexión y propician tomar en cuenta este aspecto.

Al carácter de innato que caracteriza a la espiritualidad lo acompaña el de universal. Llama la atención que, en todo el trayecto de la historia humana, de una u otra forma, los individuos y comunidades han manifestado de forma espontánea su preocupación e inclinación por la búsqueda de estos ámbitos y, adicionalmente, ha sido un lugar común la búsqueda de caminos para el encuentro con realidades trascendentes en la búsqueda de sentido. La espiritualidad tiene un ámbito que evidencia tanto la permanencia de las religiones tradicionales como el florecimiento de nuevas formas de manifestación y presencia de ‘lo sagrado’ que procuran ofrecer alternativas de sentido a la existencia humana.

Por último, una de las características de la espiritualidad es el contexto escatológico, la búsqueda de una trascendencia espacio temporal, la confianza en una promesa y la espera de su cumplimiento son parte de esta forma de manifestarse y permanecer en la naturaleza humana de esta dimensión.

Estos espacios, desde otras propuestas educativas, impulsadas por formas distintas de concebir la modernidad, podrían ser integrados y valorados en los procesos formativos de los estudiantes.

5. Ethos barroco y modernidad en América Latina

El pensar acerca de los componentes que conforman a América Latina exige una necesaria descolonización del pensamiento. Parte de ello será partir de una reflexión sobre los actores, manifestaciones culturales y sociales y sobre los escenarios que han participado en el quehacer histórico del continente. Una de ellas lo constituye el barroco latinoamericano y, entre sus exponentes más significativos se encuentran los aportes de Mauricio Beuchot, Samuel Arriarán, Bolívar Echeverría, entre otros.

El barroco en América encuentra un espacio privilegiado en las diferentes expresiones artísticas —literatura, arquitectura, pintura, música— del siglo XVII. La influencia del barroco ha trascendido como fenómeno cultural, siendo posible el reconocimiento de un *ethos* característico. Echeverría sostiene que “el arte barroco puede prestarle su nombre a este *ethos* (barroco) porque [...] ella también resulta de una estrategia de afirmación de la corporeidad concreta del valor de uso que termina en una reconstrucción de la misma en un segundo nivel; una estrategia que acepta las leyes de la circulación mercantil, a las que esa corporeidad se sacrifica, pero que lo hace al mismo tiempo que se inconforma con ellas y las somete a un juego de transgresiones que las refuncionaliza.” (Echeverría, 1996, p. 79) Para este filósofo ecuatoriano, las transgresiones propias del barroco encuentran en

América Latina un espacio favorable para reconocer una modernidad alternativa. Llamamos barroco a un *ethos* supone reconocer una analogía entre el arte barroco del siglo XVII y un tipo de relación con el mundo que rebasa la temporalidad y que no supone adherir a concepciones sustancialistas acerca de su presencia predominante en espacios neohistóricos (Kozel, 2008, p. 173). En el caso de la América Hispánica, serán las expresiones artísticas y manifestaciones culturales evidenciadas en el siglo XVII, las que permitirán identificar elementos originarios que permiten caracterizar un proceso civilizatorio moderno de carácter alternativo. «En medio de esta crisis de la modernidad [...] aparece una cierta práctica de la postmodernidad en la que “algo así como un paradigma barroco se reivindica”» (Echeverría, 2000, p. 14). Estas expresiones presentes en diferentes manifestaciones culturales permitirán identificar una América Latina que puede ser caracterizada como barroca. El carácter alternativo del *ethos* barroco muestra actualidad frente al proceso modernidad-postmodernidad. “La actualidad de lo barroco no está [...] en la capacidad de inspirar una alternativa radical de orden político a la modernidad capitalista, reside [...] en el plano profundo de la vida cultural, la incongruencia de esta modernidad, la posibilidad y la urgencia de una modernidad alternativa.” (Echeverría, 2000, p. 15); así, el barroco se presenta como actual y posible en América Latina y, la reflexión de sus manifestaciones en el periodo colonial, un filón investigativo que permitiría nuevos horizontes civilizatorios.

Si se entiende el *ethos* como la forma común de vida que adopta una determinada comunidad de individuos dentro de una sociedad, América Latina evidenciaría en su historia y quehacer cultural formas particulares de vivir el proceso civilizatorio conocido como modernidad. Este *ethos* se adoptaría en América Latina gracias al intento de la Iglesia Católica de construir una modernidad propia, diferente, articulada en torno a la revitalización de la fe y alternativa a la modernidad individualista edificada sobre la vitalidad del capital. Será la población indígena la que, mediante la estrategia del mestizaje, barroca en su naturaleza, procure salvar su mundo de la destrucción total. En el mestizaje se evidenció su voluntad de sobrevivencia. Arriarán (2007) afirma que el barroco latinoamericano “es un fenómeno inscrito en diversas manifestaciones del barroco europeo, cada una de ellas diferentes de las demás y subsumibles bajo la categoría general de la cultura del barroco” (p. 83). Este pensador mexicano encuentra algunas evidencias en expresiones culturales actuales del continente: el papel activo de las culturas subalternas que genera un proceso simbólico de carnavalización como refiguración de la dicotomía entre lo popular y lo culto; las imágenes proponen un uso distinto del sujeto: es la sensualidad que se opone a la razón, lo dinámico que se opone a lo establecido; se advierten variados juegos de resistencia del mestizaje, como es la resemantización de los símbolos europeos a través de los universos imaginarios de los colonizados. Expresiones del mestizaje y del barroquismo se las encuentra en escritores como Arguedas, Rulfo, García Márquez, Borges. “En ellos encontramos la búsqueda de una visión simbólica de las realidades heterogéneas... a través del uso de la

metáfora [...] Hay un sincretismo barroco por la mezcla entre la cosmovisión arcaica y moderna” (Arriarán, 2007, pp. 82-83); ensayistas como Lezama Lima, Carpentier y Sarduy plantean un barroco distinto del europeo, con características propias elaboradas históricamente en el continente. “[en ellos] encontramos una conciencia reivindicatoria de la identidad que explicita una filosofía barroca... una conversión de lo universal y lo particular [...] como mestizaje cultural” (Arriarán, 2007, p. 83). Junto a una civilización europea en crisis, las civilizaciones originarias de América Meridional compartían una situación similar. Conscientes de que la estrategia del *apartheid* llevaría consigo consecuencias suicidas, españoles y “naturales” se unieron [...] por una voluntad de civilización. “La estrategia del mestizaje cultural es [...] barroca, coincide con el comportamiento característico del *ethos* barroco de la modernidad europea y con la actitud barroca del postrenacimiento” (Echeverría, 1996, p. 87).

Durante los siglos XVI a XVIII se genera en América Latina un proyecto civilizatorio moderno y católico, alternativo, fuente de un mestizaje cultural. La Contrarreforma buscó rebasar el proyecto europeo, que consideraba insuficiente, mediante las diferentes prácticas y recursos alternativos a los Reformistas. Un baluarte de esta propuesta lo constituiría la Compañía de Jesús y su sistema de estudios propuesto por la *Ratio Studiorum*. Los afanes contrarreformistas serían impulsados por esta orden religiosa; “es la pretensión jesuita de levantar una modernidad alternativa [...] frente a la modernidad “ciega” del mercado capitalista [...] La derrota de la Compañía de Jesús es de una utopía [...]” (Echeverría, 2000, p. 73). Sus propuestas civilizatorias encuentran su mejor realización en las treinta “Reducciones Jesuíticas del Paraguay”. Pero serían los intereses hegemónicos europeos anularon de raíz este proyecto.

“[En] el proceso de mestizaje cultural latinoamericano [...] se realiza una mezcla de formas culturales, las mismas que la podemos concebir de forma apropiada solo a través de un tratamiento de orden semiótico” (Echeverría, 1996, pp. 81-82). Si se comprende la historia de la cultura como una historia de mestizajes, este nuevo mestizaje fue favorable: la civilización dominante –la indoeuropea– y la indígena se encontraban en crisis, frente a esta realidad, «son los criollos de los estratos bajos, mestizos aindiados, amulatados, los que [...] intentarán restaurar la civilización europea; intentarán despertar y luego reproducir su vitalidad original. Al hacerlo [...], son ellos los que pronto se verán construyendo...una Europa “latino-americana”» (Echeverría, 1996, pp. 81-82). Se desarrolla así el mestizaje en un proyecto distinto, en el cual la sociedad capitalista encontró la veta para desarrollar una modernidad racional e individualizante y, de forma contraria América Latina halla el filón que permitirá una modernidad alternativa. El tratamiento semiótico para la comprensión de este nuevo fenómeno civilizatorio se lo encontraría en sus expresiones culturales y artísticas.

6. Educación superior y modernidad: aportes de lo barroco

Al caracterizarse la modernidad por una supremacía de la razón y, al ser esta una de los ámbitos que evidencia la crisis educativa actual, es importante la formulación de la pregunta: ¿La educación, en la actualidad, debe centrar

su atención en la transmisión de contenidos? La lógica de transmisión de información tenía razón de ser cuando el acceso a la información era escaso. Revoluciones históricas han aproximado cada vez más los textos y los saberes a las comunidades humanas. Desde la invención de la imprenta, pasando por la expansión del radio y la televisión, para llegar, en la actualidad, al inimaginable alcance y difusión que ha tenido la red internet son una respuesta palpable a esta pregunta. La educación ya no tiene sentido y, no cabe centrar los esfuerzos educativos bajo este rasero.

¿No es el tiempo, más bien, para que la educación ponga su atención en la formación de hermenéutas, de seres humanos capaces de decodificar los signos y símbolos que encuentra en su quehacer cotidiano...?

Uno de los espacios de reflexión sobre este particular es impulsado por el mexicano Mauricio Beuchot Puente, quien propone, como camino de reflexión filosófica y espacio de quehacer educativo, la hermenéutica Analógica Barroca. Desde esta perspectiva, afirma Nava, "el objetivo de la hermenéutica barroca no es solo comprender estas relaciones de fuerzas y luchas simbólicas, sino encontrar en la analogía su parte proporcional, recuperando lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza" (Nava, 2001, pág. 88). Y, será el mismo Beuchot, padre de la Hermenéutica Analógica quien defina este camino como una propuesta válida de lectura y decodificación de los procesos históricos y culturales de América Latina.

Para Beuchot el proceso de interpretación no es exclusivamente racional o intelectual. Para este autor la hermenéutica es la disciplina (ciencia y arte) que nos enseña a interpretar textos, entendiendo aquí el interpretar como un proceso de comprensión que cala en profundidad, que no se queda en una intelección instantánea y fugaz. Se entiende por texto todo aquello que va más allá de la palabra y el enunciado (Beuchot, 2000, p. 15). De alguna forma, el texto compromete e implica al individuo. Este autor desarrolla una propuesta alternativa a la hermenéutica tradicional, la misma que busca superar el "univocismo" y el "equivocismo" en que tradicionalmente se ha visto comprometido el quehacer hermenéutico. Se trata de la hermenéutica analógica. Lo análogo se define como aquello que está entre la equivocidad y la univocidad e implica el concepto de límite.

Lo equívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso [...]. Lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad entre unas y otras [...]. Lo análogo es lo que [...] se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad. (Beuchot, 2000, p. 38)

Esta interpretación analógica es aplicable en el análisis de los procesos históricos y culturales y, es plenamente útil para la comprensión de los fenómenos latinoamericanos. Para Beuchot, "un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más posible las diferencias, buscará fomentarlas lo más que se pueda, pero sin perder nunca la posibilidad de algo común, de alguna manera de universalizar" (2010, pág. 24). De esta forma, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica se busca conciliar el univocismo clásico y el equivocismo posmoderno.

El instrumento principal de la hermenéutica analógica es la distinción y, con ello, el diálogo. De esta forma, se

puede comprender a la hermenéutica analógica como un modelo interpretativo que presenta un relativismo con límites. Así, desde una perspectiva latinoamericana, se puede concebir al mestizaje como elemento que conforma la identidad latinoamericana. Esta posibilidad puede ser aplicada en el contexto educativo y se puede realizar una aproximación al mismo a partir de una apertura dialógica a discursos alternativos subyacentes en los diferentes textos subyacentes o desarrollados durante su historia, en la América hispana.

A partir de la reflexión y la apertura al diálogo con los discursos locales, se abre un diálogo hacia un pluralismo cultural. En el caso de los derechos humanos, estos sirven de límite al pluralismo cultural, pero este último es el ámbito donde ellos se realizan. Surge entonces la pregunta sobre cómo alcanzar ese mundo más abierto y respetuoso. Beuchot responde que debe haber, como en la analogía de atribución, un modelo o primer analógico y este viene a ser aquella cultura que respete a cabalidad los derechos humanos como elementos fundamentales del modelo (2005). La promoción de los derechos individuales y grupales por parte de las culturas es el límite analógico de las prácticas culturales.

Si la hermenéutica tiene como tarea la interpretación de textos, Beuchot refresca la definición de "texto" cuando la redefine: la noción de texto ha cambiado mucho: va desde la interpretación de textos escritos, que son los tradicionales, como también de concebir al diálogo como texto, el cual es un texto más abierto que el escrito, pues este último ya está completo y cerrado, mientras que la conversación es de carácter abierto (Beuchot, 2007, pág. 8). Por ello, todo aquello que propone un mensaje y, es susceptible de ser decodificado es un texto. Es, desde esta perspectiva, importante reconocer al ser humano y a su quehacer científico-cultural, como elaborador de mensajes. Somos seres cuyo accionar se caracteriza por ser trasmisor de mensajes.

Uno de los aspectos de la analogía de mayor aplicabilidad es la iconicidad: "el signo icónico es muy fuerte e ilustrativo, se encuentra en las imágenes, en los diagramas, en las metáforas [...] a través de la narrativa, encuentra caminos para alcanzar no solo el intelecto, sino también la imaginación, la voluntad, el afecto" (Beuchot, 2007, p. 24). Para este autor, la iconicidad favorece una hermenéutica analógico-icónica aplicable a la educación. Si se realiza una relectura del texto "ethos barroco", a partir de una reflexión desde los contextos y la naturaleza donde este movimiento se origina, es posible proponer este camino como una manifestación histórica y como una propuesta alternativa de modernidad a la imperante. Este "ethos barroco", en la propuesta de Bolívar Echeverría (1996), se constituye en una categoría que, desde el reconocimiento del mestizaje, permite un diálogo y una comprensión de la naturaleza latinoamericana.

Para Bolívar Echeverría, la modernidad no es "un proyecto inacabado"; sería, por el contrario, un conjunto de posibilidades que han sido tomadas en cuenta solamente desde una perspectiva y en un solo sentido, pero, indica este autor, que evidencia "el carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana" (Echeverría, 1997, p. 138) y también como una "configuración histórica efectiva; como tal, [...] de ja

de ser una realidad de orden ideal e impreciso: se presenta de manera plural en una serie de proyectos e intentos históricos de actualización que, al sucederse unos a otros o al coexistir unos con otros en conflicto por el predominio, dotan a su existencia concreta de formas particulares sumamente variadas” (Echeverría, 1997, p. 141). Estas formas variadas encontrarán un ámbito privilegiado en las diferentes expresiones culturales, religiosas y en otras prácticas y otras experiencias humanas. América será el caldo de cultivo en el cual estas expresiones encuentren formas alternativas de expresión, nuevos cauces para orientar la vida y el quehacer cultural. Este proyecto, inacabado, encuentra en la historia latinoamericana cauces de renovación y refrescamiento, como respuesta alternativa al desgaste moderno de corte europeo.

Desde esta perspectiva, es urgente la fundamentación epistemológica que promueva la actualización y desarrollo de nuevas formas de actualizar el proyecto moderno, a partir del reconocimiento de otros *ethos*, presentes en realidades distintas a la europea, como es el caso del ámbito de América del Sur.

En un mundo plural y diverso como el actual, la reflexión de Edgar Morín permite un fundamento epistemológico para superar un discurso hegemónico —en crisis— propio de la Modernidad y proponer alternativas de diálogo con los nuevos discursos propios de la América meridional; como afirma el pensador, la complejidad permite encontrar un archipiélago de certezas en medio de un océano de incertidumbres.

7. Hermenéutica analógica y pensamiento complejo: pensar la Universidad desde la incertidumbre

La Hermenéutica Analógica propuesta por Beuchot se presenta como un camino alternativo de comprensión de la realidad. Su carácter analógico, alternativo a la univocidad y a la equívocidad que han caracterizado al discurso moderno y al relativismo postmoderno, respectivamente, proponen, en el marco de la realidad latinoamericana, un recurso mediante el cual puede desentrañarse el sentido de las formas simbólicas que permitan el reconocimiento y el encuentro con el “otro” y su multiculturalidad. El carácter esencialmente dialógico de esta propuesta permite tomar en cuenta las características propias del mestizaje latinoamericano. Esta forma de interpretación permite tomar en cuenta otras formas discursivas diferentes a las propias de un racionalismo hegemónico en la modernidad occidental.

Una educación entendida hermenéuticamente, entonces, tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia. “Solo con el equilibrio de estas vías de crecimiento y producción cultural se podría crear una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural” (Hernández, 1999, p. 37). La lectura de Echeverría sobre el *ethos* barroco, a la vez que reconoce la modernidad de la misma, permite la superación de la modernidad europea. Esta es una propuesta que incluye lo afectivo y lo simbólico. Desde esta perspectiva se puede pensar en un proyecto alternativo de modernidad. Kozel encuentra cuatro puntos en los cuales el barroco pone énfasis y que derivarían de un eventual recentramiento del mismo (2008, p. 177):

- La revalorización de un conjunto de elementos de la cultura política y su apertura para reconocer algunos elementos propios del ser latinoamericano, como son el paternalismo del estado, el caudillismo, el populismo, etc.
- La recuperación de aspectos medulares de la cultura barroca en tanto posibles puntos de partida para la reconstrucción de la filosofía y de la vida cultural actual.
- Un impulso a poner entre paréntesis la lucha por la afirmación hegemónica y por la dilucidación de opciones políticas concretas, y la consecuente opción por el cultivo de la capacidad psíquica de sobrevivir en un mundo difícil, a partir del establecimiento de una relación distante y descentrada respecto de la política y del poder.
- El intento de identificar prácticas concretas que expresen hoy una posible conexión entre el *ethos* barroco y posibles modernidades alternativas.

Si bien el aporte de Kozel parte de una reflexión política, es necesario tomar en cuenta que el quehacer educativo es esencialmente político y que el compromiso social del profesional que egresa de las universidades es necesariamente ético-político. La Universidad evidencia en sus espacios las reflexiones que el autor menciona en su primer punto. Las reflexiones en torno al barroco y a la hermenéutica analógica barroca son manifestación de los siguientes. Desde esta perspectiva sería posible reflexionar en nuevos modelos y referentes para una educación superior que promueva una reflexión analógica, alternativa al discurso moderno hegemónico.

Existen herramientas categoriales de la hermenéutica analógico-barroca que favorecerían la construcción de un discurso teórico que la fundamente, entre ellas están la dialogicidad, el relativismo-relativo, la finitud-infinitud, la espiralidad, la intencionalidad, la creatividad, el mestizaje, un equilibrio dinámico, el límite y la explicación-innovación. Estas herramientas permitirían al quehacer educativo replantearse su accionar a partir la reflexión sobre estas categorías (Álvarez, 2009, p. 1). Este discurso teórico, en el ámbito de la educación superior, encuentra su concreción en el currículo, el mismo que debe responder a las demandas de la sociedad y del mundo de hoy. En el caso de América Latina, no cabe sostener ni teorizar sobre alternativas curriculares que tienden a simplificar la realidad, como son las visiones de orden univocista, como ha sido el caso de las concepciones curriculares centradas en el plan o en el sistema tecnológico, o también las teorizaciones de orden equivocista, como aquella que Contreras llama “el lenguaje práctico como forma de tratar el currículo” (Álvarez, 2009, p. 5), en la cual la práctica anula a la teoría. La equívocidad está dada por un relativismo absoluto. La analogía, de forma distinta, permite un relativismo, pero con límites.

El desarrollo del currículo en educación debe superar los dogmatismos y las fragmentaciones que han llevado a la humanidad a la crisis civilizatoria actual, con consecuencias desastrosas e irreversibles para la humanidad de hoy. La reflexión analógica de la educación comienza con una apertura al diálogo, apertura que toma en cuenta el desarrollo del ser humano, único, irrepetible y particular.

Un camino que permite superar las visiones dogmáticas, simplistas o fragmentadas de la realidad se lo encuentra en la teoría de la Complejidad de Morín. Afirma el filósofo francés: “La incapacidad para concebir la complejidad de la realidad antropológica, en su microdimensión (el conjunto planetario de la humanidad), ha conducido a infinitas tragedias [...]. Se nos dijo que la política “debe” ser simplificadora y maniquea. Lo es ciertamente, su versión manipulativa que utiliza a las pulsiones ciegas. Pero la estrategia política requiere al conocimiento complejo surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio. (Morin & Pakman 1994, p. 17). Para Morín esta forma de concebir la realidad es como “un tejido [...] de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... se presenta con los rasgos de lo enredado... de la ambigüedad, de la incertidumbre” (Morin & Pakman 1994, p. 17). La forma de concebir los fenómenos antropológicos trasciende las visiones parciales y unilaterales de la realidad; él la concibe (a la realidad) como la interacción de fenómenos que se auto-eco-organizan de forma compleja. Houtart propone reflexionar desde la complejidad: se trata de “reconstruir una epistemología compleja, que reconoce los límites de la elementalidad, la importancia de la temporalidad, la multidimensionalidad y lo transdisciplinario. Tal visión de la realidad conduce al crecimiento de la conciencia de la ambivalencia de lo real, de la aleatoriedad, de la incertidumbre, así como de la pluralidad de las instancias epistemológicas” (2006, p. 17). Abrir la razón a la posibilidad de la incertidumbre como instancia de conocimiento recupera la dimensión compleja de la realidad y supera las visiones simplificadoras y mutilantes, propias del pensamiento occidental, que critica Morín. La complejidad permite el reconocimiento de otras expresiones que, diferentes de la lógica occidental y ajenas al raciocentrismo moderno, encuentran en esta propuesta un espacio idóneo para reflexionar sobre el futuro de la Educación Superior en América Latina. La racionalidad europea construyó una cosmovisión que, de alguna forma, se posicionó como hegemónica en occidente. Consecuencia de ello, los imaginarios políticos, económicos y sociales han sufrido cambios en relación con su propuesta inicial como, por ejemplo, el reconocer que el rol de ciudadano se ha trasladado al de consumidor, de la convicción —en democracia— se pasa al de seducción —propia del mercado—. Estos dos aspectos son indicadores de algunos elementos que han llevado a la crisis de la modernidad: la concepción de democracia y la noción de ciudadanía.

Si se reflexiona en una propuesta desde la hermenéutica analógica, esta procura “ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas a un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada [...] Es un intento de respuesta a la tensión entre la hermenéutica de tendencia univocista (positivista) y la hermenéutica equivocista (relativista)” (Beuchot, 1998, pp. 10-11); la respuesta a esta realidad es la analogía, colocada entre el univocismo moderno y el equivocismo postmoderno. Para Beuchot se trata de vincular a la razón con las otras dimensiones del ser humano, “volver a la conciencia de que pensamos con

todo el hombre. Una visión más holística del pensar [...]” (Beuchot, 1998, p. 11); conciencia de las otras dimensiones del ser humano, y, ante todo, del otro. El razonamiento analógico “pasa de lo conocido a lo desconocido, de los efectos manifiestos a las causas que se nos esconden. Parte de algo fragmentario, como en el icono, y pasa al todo [...]; ni siquiera por el esfuerzo propio de la abstracción, sino por la misma fuerza abstractiva que ya hace suyo el signo icónico [...]” (Beuchot, 1998, p. 12). Esta universalidad, analógica e icónica, se gesta dentro de una cultura, con la cual se da una relación dialógica. En la apertura al otro, se es análogo, no equívoco (Levinas) ni unívoco (Habermas y Apel); es un modo de conocimiento mestizo, es una “ruptura epistemológica” (Bachelard). Esta dialogicidad permitiría ampliar los horizontes de comprensión y de re-construcción de aspectos tan fundamentales como son la democracia —como espacio de construcción de la dignidad humana— y la ciudadanía —entendida como el rol del ciudadano para el encuentro con el otro y la construcción de la sociedad—.

8. El símbolo como camino de superación de la crisis: formar hermenéutas y no repetidores

Es necesario primero afirmar la naturaleza del símbolo. Este se caracteriza por su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible —representación— las influencias de lo inconsciente y de lo consciente —y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales y sociales—.

A lo largo de la historia el símbolo ha servido como una representación que propiciaba un lenguaje común entre quienes eran parte de una comunidad, permitiendo una expresión más compleja y profunda que la común. Eran estos símbolos los que permitían, dentro de cada cultura, una armonía interior y su vínculo con el entorno; es el caso, por ejemplo, de los mandalas en Oriente, el pez o los colores litúrgicos en el cristianismo, el rezo de El Corán en el islam, etc.

El concepto de símbolo tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección. A la vez que vehicula una significación en el marco de un grupo humano, los congrega en torno al lenguaje común que representa. A partir de esta comprensión se puede entender al símbolo como un elemento estructurante de la sociedad. Es por ello que Giménez se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (Giménez, 2005). De esta forma, la cultura tendría que ser concebida como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad o, mejor aún, como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Thompson, 1998, citado por Giménez, 2005). El símbolo integra estos significados,

los transmite en el interior de las diferentes culturas y permite la interacción humana dentro de una comunidad, fortaleciéndola en su identidad y propiciando los cambios que las nuevas realidades exigen.

La realidad del símbolo integra las diferentes formas en que los miembros de una comunidad los conciben, con la finalidad de transformar el mundo en función de sus intereses, es decir, el símbolo y la cultura no son únicamente “textos” para ser conocidos, son también herramientas de intervención en el mundo. Estas realidades no son estáticas e inmutables. Su interacción, a través de los distintos actores y escenarios en tiempo y espacio, permite no solo una interpretación de los significados, sino también una forma de responder a las demandas sociales. El símbolo integra la cultura de una comunidad, a la vez que la modifica, dinamiza y actualiza. Las diferentes sociedades suelen proponer sistemas de símbolos que “forman parte de la cultura en la medida en que son constantemente utilizados como instrumento de sistematización de la conducta colectiva, esto es, en la medida en que son absorbidos y recreados por las prácticas sociales” (Durham, 1984, pp. 74-75), por ello, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo representaciones —modelos de— y orientaciones para la acción —modelos para—, según la expresión de Clifford Geertz (1992, citado por Giménez, 2005). El símbolo, como “ordenador” de la conducta colectiva, su naturaleza de “integrador” de la identidad y práctica social, así como su capacidad de representación y de implicador para la acción, hacen que del símbolo un elemento motivador del dialogo, propiciador de un encuentro con el “otro” y, por ello, de naturaleza esencialmente ética.

Si bien es cierto que muchas de las ciencias utilizan símbolos para su comprensión, estudio y desarrollo, el símbolo es en elemento esencial que constituye el quehacer cultural del ser humano. Las religiones, el mundo de los negocios, los procesos comunicativos y, en la actualidad, el mundo de la informática está mediados por el símbolo. Su naturaleza no es irracional, pero su comprensión abre al ser humano al descubrimiento de la plenitud del ser.

Así como el accionar humano no puede ser reducido a un análisis exclusivamente racional, en el quehacer educativo no pueden ser tomados en cuenta los procesos propios de la argumentación y el raciocinio. La complejidad que ser humano y de la educación tienen van más allá de los cánones científicos occidentales. Más aún, cuando la modernidad, en occidente, ha tenido características particulares, propias del mundo europeo. En palabras de Husserl, el símbolo es una forma de estar presente en el “mundo de la vida”.

9. La religión y el arte: espacios de confluencia y encuentro para superar la crisis de la educación en la modernidad

Existen dos ámbitos de la creación humana que han permanecido a lo largo del desarrollo de la humanidad y presentan un carácter auténticamente universal, estos son el arte y la religión. Las ciencias, ha general, han avanzado y desarrollado sus postulados. La tecnología ha provocado una gran aceleración en el adelanto de las civilizaciones. Pero, sin temor a caer en equivocación, los dos ámbitos de formación humana han permanecido durante toda

la historia, en Oriente y Occidente y, podrían ofrecer las claves de una nueva comprensión de la racionalidad y nuevos caminos civilizatorios.

Un ámbito de la naturaleza humana en el que confluyen tanto el arte como la religión es el símbolo. En el tenor de las reflexiones de Mélich (1996, p. 24), “la religión y el arte son formas simbólicas, formas de conocimiento que poseen lenguajes distintos al de la ciencia y en parte, al de la filosofía. La racionalidad científica es un modo de conocimiento del ser humano, pero no el único”. La modernidad occidental fracturó el desarrollo de estos ámbitos y los separó, proponiéndolos o como a-científicos o disponible solo para “iniciados”. No obstante, estos ámbitos obedecen también a la racionalidad humana, solo que, desde una perspectiva distinta, a la vez que permiten una comprensión integral del ser humano, puesto que, gracias a sus características, proponen no solo el rostro manifiesto de toda realidad, sino también aquel que llaman “la cara oculta de la luna”.

Si se concibe al sistema de enseñanza como construcción histórica y social, el educando puede establecer en las diferentes etapas de la historia y en las distintas sociedades símbolos que han caracterizado a las diversas propuestas educativas y que, más allá de la argumentación, la distinguen de forma integral.

Es urgente pues, recuperar en el estudio de la educación como fenómeno social el eje estructurador y dador de sentido que confiere el símbolo. Afirma Mélich que:

Los tres procesos de reproducción simbólica del mundo de la vida, a saber, reproducción cultural, integración cultural y socialización, están íntimamente relacionados con la educación... En otras palabras, los tres procesos son educativos. La educación es, desde esta perspectiva, el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad. (1996, p. 50)

El símbolo, como estructurador de los aprendizajes, promoverá, en el marco de la cultura, la continuación y renovación del saber cultural; en el marco de la sociedad, promoverá la estabilidad y solidaridad de los grupos y, en el de la personalidad, promoverá la formación de actores sociales críticos. La educación, concebida como ciencia que promueve y apoya los procesos educativos en toda su complejidad, debe trascender un enfoque racionalista y propender a un análisis más profundo, a la interpretación y comprensión de los símbolos en el contexto de los respectivos entornos sociales. La formación cultural, propia de la escuela, debe ser entendida como mediación, como una forma de construir el mundo (Mélich, 1996, p. 57), y toda sociedad humana... “posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da sentido a la existencia (Mélich, 1996, p. 50). La educación, así comprendida, favorecería no solo el aprendizaje de contenidos, sino que posibilitaría la búsqueda y encuentro de sentidos. El símbolo permitiría una nueva resignificación, puesto que en occidente “se ha quebrado el arquetipo central que aglutinaba el significado, los valores y todos los elementos configuradores de la vida cotidiana” (Mélich, 1996, p. 58). La educación, concebida dentro de un proceso dinámico y, el trabajo del docente como formador de hermeneutas es parte la transformación que permitiría un nuevo horizonte en el marco de la crisis civilizatoria en que se halla esta parte del mundo.

10. Conclusiones

Es un lugar común en el diálogo y debate académico el hablar de la crisis de la modernidad. Es otro lugar común el hablar de las falencias de la educación. Un tercer espacio de diálogo y encuentro es la crisis ambiental. Pero, de forma paradójica, todos los críticos orientan sus índices hacia la educación y esta, desde hace tiempo, marcha sobre el mismo terreno.

Frente a una modernidad occidental, de carácter pragmático e individualizante, que no ha respondido a los requerimientos de la sociedad occidental, la reflexión sobre el símbolo se evidencia como urgente.

Un estudio diacrónico de las diferentes expresiones educativas de las distintas sociedades da como resultado la crisis en que se encuentran los sistemas educativos, como resultado de una larga crisis que no ha sido solucionada ni reflexionada de forma integral.

Las diversas características del símbolo, que lejos de ser simplistas y superficiales, buscan una implicación, un compromiso y una respuesta del ser humano del siglo XXI. El símbolo, en el marco del arte y la religión, ha sido una constante en la historia de la humanidad, es por ello, una puerta de estudio para nuevas comprensiones de la educación.

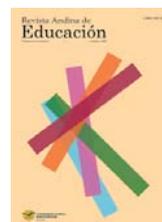
El arte y la religión, a través de sus diferentes formas y variedades de expresión y manifestación, permiten una comprensión integral del ser humano, en su comprensión individual y como especie. Su análisis y reflexión corresponde no solo a una lectura académica o desde la historia del arte y de las religiones; posibilita, más bien, un ejercicio hermenéutico en el cual hay que establecer tanto las analogías entre los elementos y actores del proceso educativo como las expresiones que los seres humanos han realizado en aquellos rasgos esencialmente humanos propios y transversales a todas las culturas y sociedades.

Es importante dar el primer paso en esta nueva forma de comprender la educación, como un camino de superación de la crisis civilizatoria que ha arrastrado consigo a la institución escolar.

Referencias

- Álvarez Balandra, A. C. (2009). *Teorización del currículum desde la hermenéutica analógico-barroca*.
- Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina: Estudios sobre la otra modernidad*. Editorial Itaca.
- Beuchot, M. (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*. *Revista de la UNAM*, (abril-mayo), 10-13.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Ciudad de México: UNAM.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Saltillo: Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Durham, E. (1984). Cultura e ideología. Datos, *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 71-89.

- Echeverría, B. (1996). *El ethos barroco*. *Debate Feminista*, 13, 67-87.
- Echeverría, B. (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. Ciudad de México: UNAM/El equilibrista.
- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. *Journal of Philosophy*, 56(11), 512-514.
- Gallegos, R. (s.f.). *Ideología, Identidad y Cultura*.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Hernández Alvidez, E. (1999). Educación, Hermenéutica y Analogía. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Houtart, F. (2006). *La Ética de la incertidumbre en las ciencias sociales*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Kozel, A. (2008). *Barroco americano y crítica de la modernidad burguesa*. *Anuario Del Colegio De Estudios Latinoamericanos de la UNAM 2007, 2*, 163-177.
- Maiguashca, Juan (s.f.). El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895. En J. Maiguashca (Ed.). *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930* (pp. 355-420). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Mélich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nava Avilés, M. V. (2001). La hermenéutica barroca, una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords). *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (pp. 85-94). Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. doi: 10.2307/2515644
- Ossenbach Sauter, G. (1993). *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Piedmont, R. L. (2012). Overview and Development of Measure of Numinous Constructs: The Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale. En L. J. Miller (Ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 104-122). Oxford: Oxford University Press
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos aires: Santillana.
- Roig, A. (1973). Bases ideológicas para el tratamiento de las ideologías. En O. Ardiles et al. *Hacia una Filosofía de la Liberación Latinoamericana* (pp. 215-244). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (H. Rodríguez Sáenz, trad.). Madrid: Caparrós editores. (Obra original publicada en 1913).



La comprensión de la interculturalidad en el Ecuador: retos y desafíos

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua^{a,*}

^a Departamento de Estudios Interculturales, Universidad de Cuenca, Av. 12 de Abril y Av. Loja, Cuenca, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- El concepto de interculturalidad es polisémico.
- La interculturalidad, la gran mayoría de ocasiones, se vincula con los pueblos indígenas y la educación bilingüe.
- La interculturalidad debe ser repensada desde una mirada crítica, tanto a nivel discursivo como en la práctica cotidiana.
- La interculturalidad debe ser pensada en todos los ámbitos de la sociedad y no sólo en el educativo.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 26 de agosto de 2019

Aceptado el 21 de septiembre de 2019

Publicado el 18 de octubre de 2019

Palabras clave:

Interculturalidad crítica

Pueblos indígenas

Educación bilingüe

Sociedad

RESUMEN

El presente estudio plantea una reflexión sobre comprensión del concepto de interculturalidad en el Ecuador. El estudio de corte cualitativo, involucró a egresados de la maestría de educación mención educación intercultural de la Universidad de Cuenca. Se aplicó entrevistas a profundidad, que se complementaron con una revisión bibliográfica. Los resultados muestran, que a la hora de su definición se pone en evidencia su polisemia. Además, que existe una serie de aproximaciones que permiten acercarnos a una posible definición. El análisis indicó que es necesario repensar la interculturalidad desde una postura crítica y, además, reveló que los discursos interculturales deben pasar a ser reflexionados desde la práctica cotidiana.

© 2019 Quichimbo Saquichagua CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La interculturalidad en el Ecuador, en los últimos años, ha tomado mayor fuerza. A partir de la lucha política del movimiento indígena, desde los años noventa, su incorporación como política de Estado en la Constitución de 1998, y la definición del Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución de 2008, parecía que se encaminaba hacia la transformación social, tanto de las estructuras como de las instituciones, sin embargo, el escenario es preocupante y desalentador (Walsh, 2015). De hecho, la interculturalidad se toma como eje transversal de las políticas públicas –en el currículo de Educación Básica y en Educación Superior, por citar unos ejemplos– y como discurso académico. Si bien, el concepto de interculturalidad fue incorporado en la Constitución del 2008, no existe una clara definición. Es decir, todo puede ser intercultural, sólo basta con que se lo enuncie así (Gómez, 2017). Por esta razón, existen una serie de perspectivas que giran en torno a este concepto.

Este artículo versa sobre la interculturalidad crítica, que cuestiona las relaciones de poder socioeconómico, político y cultural; y promueve el diálogo de saberes en una ruta de ida y vuelta, de mutuo aprendizaje e intercambio

(Altmann, 2017). Así, la interculturalidad se encamina a un proceso de transformación de las estructuras, instituciones y sus políticas públicas y de la sociedad en general. En esta dirección, la interculturalidad pasa del discurso a la práctica, una nueva tarea intelectual, que busca configurar una sociedad integrada, con igualdad de oportunidades y que reconozca las diferencias culturales (Tubino, 2004). Entonces, lucha en contra de la hegemonía clasista, elitista, patriarcal (Walsh, 2010) presentes en diferentes escalas de la sociedad. En este sentido, se promueven diálogos contrahegemónicos que cuestionan la colonialidad del poder (Quijano, 2000), para así construir una sociedad más justa, desde una postura emancipadora y liberadora (Estermann, 2014).

El resultado de esta investigación, corresponde a una serie de entrevistas a profundidad realizadas a egresados de la maestría en educación mención educación intercultural, que permitió conocer cómo comprenden la interculturalidad desde sus propias experiencias. Complementariamente, se realiza una revisión teórica en la temática de interculturalidad.

1.1. Educación intercultural bilingüe e interculturalidad

Resulta importante señalar los orígenes de la educación intercultural bilingüe, aunque no pueden considerarse en sí interculturales, constituyen experiencias previas para que el movimiento indígena ecuatoriano demande

*Autor principal: Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua. Departamento de Estudios Interculturales, Universidad de Cuenca, Av. 12 de Abril y Av. Loja, Cuenca, Ecuador. Correo electrónico: fabricio.quichimbo@ucuenca.edu.ec

la incorporación de la interculturalidad como política de Estado en los años noventa. Así, la educación intercultural bilingüe tiene sus orígenes en el año de 1945, cuando nacieron las escuelas indígenas en Cayambe, apoyadas por la primera organización indígena nacional, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), conjuntamente con los partidos socialistas y comunistas de la época, donde la lideresa indígena Dolores Cacungo destaca en este primer esfuerzo de alfabetización bilingüe, un proceso de educación en el idioma kichwa (Altmann, 2017). Posteriormente, el Instituto Lingüístico de Verano, en los años 50, inicia con un programa de educación dirigido a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza (Vélez, 2009). Luego, en los años 60, surgen los programas radiofónicos de educación a distancia, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua Kichwa, manejados en gran medida por la Iglesia Católica. Destacan, básicamente, el Sistema de Educación Radiofónica Biocultural Shuar (SERBISH) y las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE); la primera perteneciente a la orden religiosa salesiana y la segunda, bajo el liderazgo del Obispo Monseñor Leonidas Proaño (Altmann, 2017).

Se hace alusión que en el SERBISH aparece por primera vez el concepto de interculturalidad, aproximadamente en el año de 1980, puesto que integra lo intercultural a su nombre (Altmann, 2017). Además, en los años ochenta, los diferentes programas educativos liderados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) toman mayor fuerza, es por ello que puede considerarse como la etapa histórica de la educación indígena en el Ecuador (Vélez, 2009). Entre 1980 y 1984, las organizaciones y comunidades indígenas pudieron participar en los programas de educación básica y alfabetización Kichwa de manera amplia (Altmann, 2017). Hasta aquí, es notoria la participación del pueblo indígena en los procesos de alfabetización.

En 1981, se profesionalizó la educación indígena y se constituyó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador. En este escenario, en 1985 el MEC, conjuntamente con la agencia de cooperación alemana, GTZ, suscribió un contrato para un proyecto de EIB que duró seis años e incluyó organizaciones Kichwas locales y regionales (Altmann, 2017). En 1988, se crea la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), fruto de las demandas de los pueblos indígenas de la Sierra y la Amazonía, que tenía responsabilidad de la EIB. Aquí, el papel de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) fue fundamental para lograr este propósito. En 1993, se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Vélez, 2009).

Hasta aquí, se ha podido notar que las experiencias señaladas han estado asociadas con la educación indígena y la educación intercultural bilingüe, pero no son interculturales. En el Ecuador, la interculturalidad ha estado presente desde inicios de los noventa, como principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano (Walsh, 2002a). Es decir, “la interculturalidad tiene raíces epistémicas y una intencionalidad política que se refleja en la construcción de proyectos políticos estatales, por lo tanto, en las políticas públicas y los proyectos de desarrollo” (Krainer, 2019, p. 25). Así, en

los años noventa existe un concepto normativo bien definido de interculturalidad. “El concepto estatal de interculturalidad se presenta como descriptivo o técnico –con metas relativamente claras que se pueden alcanzar mediante medidas políticas– y no como político, en el sentido de un proyecto abierto y en debate” (Altmann, 2017). Por su parte, Walsh (2002a) sostiene que el uso y el significado del concepto de interculturalidad adquieren una fuerte connotación política de lucha en contra de la hegemonía dominante, colonial e imperial en los años noventa por parte del movimiento indígena (Walsh, 2002a). Así, “en la Constitución Política de 1998, el Estado asume la responsabilidad de promover la interculturalidad por lo menos discursivamente, oficializando e incorporándola dentro del espacio del aparato institucional” (Walsh, 2002a, p. 3). Sin embargo, con la Constitución de 2008, se reconoce al país como un Estado plurinacional e intercultural. Se considera como un momento de quiebre en el desarrollo de la interculturalidad, debido a que fue tomada como política de Estado, en sentido estricto (Altmann, 2017).

Existieron una serie de problemas relacionados con la interculturalidad, por ejemplo, la DINEIB desaparece mediante Decreto Ejecutivo No. 1585 en el año de 2009 y pasa a formar parte del Ministerio de Educación, por lo que pierde su autonomía. Sin embargo, luego de nueve años se crea la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), mediante decreto No. 445, como entidad adscrita al Ministerio de Educación que tiene independencia administrativa, financiera, pedagógica y operativa. Quizá, el panorama de la SEIB es desalentador, aunque recién ha pasado cerca de un año de la creación, no existen cambios sustanciales en el enfoque que se está dando a la interculturalidad en el Ecuador.

El MOSEIB ha pasado por diferentes etapas desde que se oficializa en el año de 1993. En 2004, tuvo una segunda revisión (Vélez, 2009). Pero, con el acuerdo 440 en el año 2013 se oficializa el MOSEIB y es reconocido por el Estado como parte del sistema educativo nacional. Además, se traducen los currículos nacionales a las 14 lenguas de los pueblos y nacionalidades del país. Sin embargo, dejó abierto la siguiente interrogante ¿Estos currículos tienen una pertinencia cognitiva, cultural, lingüística y territorial? Dando respuesta a la interrogante, me permito manifestar que el currículo nacional es monocultural, porque en ellos se visualiza la homegeneización de la cultura. Además, prevalece una cultura dominante. Sumado a la existencia de imágenes relacionadas a los pueblos indígenas que denotan racismo, discriminación, estigmatización y exclusión. Entonces, no podemos hablar que estos currículos tienen pertinencia cognitiva, cultural y territorial, cuando se han enfocado en tener un currículo como tronco común y que este sea traducido a la respectiva lengua de los pueblos y nacionalidades. Por tanto, no toma en cuenta que cada pueblo tiene sus propios saberes, visiones, creencias, entre otros. También que cuentan con un enfoque didáctico diferente, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser situado y contextualizado.

En el sistema nacional de educación y el sistema de Educación Intercultural Bilingüe resulta evidente la subsistencia de una ideología neoliberal. Por un lado, se visualiza prácticas pedagógicas asimilacionistas y

homegenizantes. Por otro lado, contenidos de carácter eurocéntricos y occidentales, provocando la invisibilización de conocimientos y prácticas culturales locales. En suma, una educación neoliberal y hegemónica donde prima la imposición de contenidos curriculares, generalmente de corte eurocéntricos. En esta dirección, Dussell (1996) señala que el eurocentrismo impone una razón dominadora y una historia universal, donde América Latina y el África no forman parte de esta historia. En esta perspectiva, no podemos hablar, que los currículos del sistema educativo ecuatoriano tienen pertinencia cognitiva, cultural y territorial. Debido a que siguen un línea de pensamiento universalista, homogeneizadora y de carácter eurocéntrico que no dan cabida a los “conocimientos otros” por no ser de carácter academicista y positivista y, por tanto, no son incluidos en los currículos educativos.

Cabe señalar que en gran medida las investigaciones en interculturalidad han girado en torno a los pueblos y nacionalidades indígenas, como se puede evidenciar en diversas tesis de pregrado y posgrado. Por ejemplo, aproximadamente 270 tesis existen en el repositorio de la Universidad de Cuenca cuyas temáticas son juegos ancestrales, gastronomía, caza y pesca ancestral, plantas medicinales, medicina ancestral, gastronomía, e indumentaria típica; de los Awá, Chachi, Epera, Tsa'chila, Secoya y Cofanes, de la región Costa; de los A'Í Cofán, Secoyas, Sionas, Shiwiar, Zápara, Achuar, Shuar y Kichwa, de la Amazonia; y de los Kichwas de la Sierra. Estas investigaciones fueron realizadas entre los años de 1992 y 2014 fruto de los programas en EIB que se realizaron en esta institución. Aunque no se puede asegurar que todas las investigaciones en interculturalidad giran bajo parámetros étnicos y culturalistas, sí me atrevo a decir, que son pocos los trabajos que nos permiten mirar la interculturalidad de manera más crítica. Una obra que pone evidencia, la imperiosa necesidad de problematizar lo intercultural y la interculturalidad es *Repensar la interculturalidad* de Altmann, Inuca, Waldmüller y Gómez (2017), que da cuenta que la interculturalidad en el Ecuador debe abrirse desde otros enfoques.

Como podemos apreciar en esta descripción corta de la trayectoria de la interculturalidad en el Ecuador, este concepto está vinculado, por un lado, al movimiento indígena; por otro lado, a la educación bilingüe. Resulta evidente, debido a que la interculturalidad en los países andinos, entró a través de procesos de reivindicación política y de la demanda en educación bilingüe (Walsh, 2000). Esto ha provocado que la interculturalidad sea vista solo bajo parámetros étnicos y culturales. Es decir, una interpretación culturalista y etnicista (Altmann, 2017). Esto conlleva a la indigenización de la interculturalidad (Gómez, 2017). Está claro, que urge repensar la interculturalidad en el país. Debido a que debe imponerse como principio de toda la sociedad y no solo su relación con el movimiento indígena y la educación bilingüe (Inuca, 2017).

A partir de estas reflexiones, en mi práctica diaria, he podido evidenciar que, en la mayoría de los casos, al mencionar la palabra interculturalidad, le vinculan con educación bilingüe y/o pueblos y nacionalidades indígenas. Igualmente, sucede en los textos escolares donde tienden a estigmatizar la interculturalidad con imágenes discriminatorias, siempre en relación a los

pueblos indígenas. Asimismo, en las Instituciones Educativas cuando realizan sus programas en la temática de interculturalidad se relaciona con bailes folclóricos. Tomando en cuenta estas experiencias, la de mi formación en educación intercultural, y la revisión bibliográfica de diferentes estudios y estudiosos que me permite situar los debates teóricos que han surgido en relación a la interculturalidad, se planteó la siguiente interrogante ¿cómo se entiende la interculturalidad en el Ecuador?

1.2. Problemas al momento de la comprensión del concepto de interculturalidad

Existe una serie de problemas al momento de definir interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, debido a que son usados como sinónimos, porque se refieren a la diversidad cultural. Sin embargo, tienen distintas maneras de conceptualizar y desarrollar esa diversidad (Walsh, 2005). Así, la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo, se refiere a la multiplicidad de culturas existentes en un espacio, sin que tengan una relación directa entre ellas (Walsh, 2005). Por su lado, la pluriculturalidad representa la particularidad de la región o espacio territorial donde pueblos indígenas y negros (o varias culturas) han convivido, resultando una totalidad nacional (Walsh, 2005). En este escenario, existe una distinción mínima, entre la multiculturalidad y la pluriculturalidad; la primera se refiere al conjunto de culturas singulares con formas de organización social; la segunda, a la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas sin una profunda interrelación equitativa entre ellas. Pero ambas parten de la “pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia” (Walsh, 2002b, p. 2). También conviene señalar que interculturalidad no es multiculturalidad.

[...] La noción de multiculturalidad es indiferente al tratamiento político de los grupos diversos, es decir promueve la cultura hegemónica y la segregación a la cultura subordinada, oculta las relaciones de desigualdades e inequidades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos en relación a otros. A diferencia, la interculturalidad propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que promueve el diálogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemologías, y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio [...] (CONAIE, 2013, p. 13)

En este sentido, existe una clara distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. La multiculturalidad oculta las relaciones de poder existentes en diferentes escalas de la sociedad. A diferencia de la interculturalidad, que cuestiona estas relaciones de poder, y se encamina a la construcción de sociedades democráticas. Así, “optar por métodos democráticos de transformación social es optar por impulsar los cambios que la sociedad requiere desde los espacios públicos de deliberación política que en muchas democracias liberales existen sólo en apariencia, es decir, en el plano jurídico-formal” (Tubino, 2004, p. 8). En esta dirección, nos invita a descolonizar los espacios, estructuras e instituciones, donde la cultura hegemónica está presente, producto de una realidad histórica y cultural. Convirtiéndoles en “espacios democráticos de formación ciudadana y de liberación social” (Tubino, 2004, p. 9).

Conviene subrayar que en el estado multicultural se

pueden observar tres principios básicos: “no es propiedad del grupo nacional dominante, sino pertenece de manera igualitaria a todos los ciudadanos; las políticas de asimilación y exclusión son reemplazadas por políticas de reconocimiento y acomodación; y la injusticia histórica es reconocida” (Altmann, 2017, pp. 31-32). Estos principios nos invitan a pensar que resulta necesario construir una ciudadanía intercultural. Una sociedad que no sólo reconozca la diversidad —su respeto e igualdad—, sino que ataque a todas las formas de racismo para construir un futuro equitativo e incluyente (Ramón, 2009). Es decir, una sociedad que pase del reconocimiento a la interacción (Dietz, 2012). Por esta razón, se critica al multiculturalismo, ya que se enfoca en el reconocimiento de los derechos de cierto grupo, desde el punto de vista de igualdad y tolerancia. Como lo sostiene Walsh (2010):

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (pp. 3-4)

En esta perspectiva, la interculturalidad no es tolerarse mutuamente, tampoco reconocer al “otro”. Debido a que este reconocimiento al “otro” puede provocar alteridad. Es decir, “se construye un imaginario de la alteridad como radical exterioridad de la ‘otredad’ frente a la ‘mismidad’. Lo otro es lo extraño, lo lejano, lo peligroso, lo que nos amenaza, lo que debe ser controlado y dominado” (Guerrero, 2010, p. 112). De ahí, la existencia de programas e iniciativas que desarrollan medidas de acción afirmativa, provocan discriminación positiva, y que incluyen y excluyen a su vez. En esta medida, “quizás la interculturalidad deba empezar por su incorporación y por una radicalización efectiva de las formas democráticas de convivencia” (Tubino, 2004, p. 9). Insiste Gómez (2017) que la interculturalidad “[...] propugna una nueva forma de contrato social que asume como elementos consustanciales, no la diversidad sociocultural a, estilo del multiculturalismo o la pluriculturalidad, sino una nueva forma de ciudadanía integral [...] y que se propone subvertir las estructuras de la colonialidad [...]” A diferencia del multiculturalismo que trata de construir sociedades paralelas, la interculturalidad busca sociedades integradas y de relaciones simétricas (Tubino, 2005).

En definitiva, la interculturalidad concierne a todas las personas y las instituciones que forman parte de la sociedad. Además, se encamina a la toma de conciencia de la existencia de asimetrías, de inequidad, de injusticia, de discriminación, de racismo. De esta manera, romper la matriz colonial-imperial presente y encaminarse a la transformación de la sociedad, mediante una práctica colectiva y como proyecto de la sociedad. Una transformación estructural para la construcción de una sociedad justa, equitativa, incluyente y de igualdad de oportunidades para los miembros que la integran.

1.3. Aproximaciones a la interculturalidad

La interculturalidad puede ser de naturaleza descriptiva y prescriptiva. Como herramienta descriptiva “[...] se define

como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad [...]” (Dietz, 2017, p. 193). En la misma perspectiva, Tubino (2004) señala que es “[...] hablar de los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas.” (p. 4). Es decir, se refiere a las culturas existentes en un determinado territorio. Es por ello que hasta ahora, “el concepto descriptivo de interculturalidad es un concepto vacío que significa poco más de lo que sus componentes revelan: algo que pasa entre culturas” (Altmann, 2017, p. 15).

En cuanto a la concepción prescriptiva se suele vincular a una noción normativa “que desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de “empoderar” a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad [...]” (Dietz, 2017, p. 193). Sostiene Tubino (2004) “el concepto normativo es usado habitualmente en el ámbito de la educación bilingüe y la filosofía política” (p. 4). Casos concretos son las medidas de acción afirmativa dirigidas a los pueblos indígenas.

También la interculturalidad puede ser considerada como funcional. En la medida que postula la necesidad de diálogo y el reconocimiento intercultural, sin tomar en cuenta las causas de asimetría y desigualdad social a la que se encuentran sometidas culturas subalternas de la sociedad (Tubino, 2004). En la misma línea de pensamiento, Walsh (2010) señala “aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 77). Siguiendo la misma perspectiva, Dietz (2017) señala “[...] las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad, en el segundo caso [...] se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos” (p. 194). Por las razones mencionadas, funcional se le suele asociar a la interculturalidad con la lógica del modelo neoliberal existente.

De igual manera, puede ser vista desde una perspectiva crítica. “El multiculturalismo crítico se nos presenta así como una nueva tarea intelectual y práctica” (Tubino, 2004, p. 7). “Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (Walsh, 2010, p. 78). Es decir, desde la sociedad, que cuestiona las asimetrías y las condiciones de desigualdad, producto de una matriz colonial presente, que no quiere desaparecer. Esta dirección, “apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78). Esta interculturalidad crítica cuestiona las relaciones de poder en diferentes escalas: socioeconómica, política y cultural, donde se pone en debate las estructuras y la continuidad de estas, por esta razón, es una interculturalidad decolonial (Altmann, 2017). En este sentido, cuestiona a la colonialidad del poder que es constitutiva de la modernidad (Mignolo, 2002 p. 61).

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específico del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (Quijano, 2000, p. 342)

En este sentido, es incuestionable que la interculturalidad crítica y la colonialidad del poder estén vinculadas, debido a que desde la interculturalidad crítica se ataca a estos patrones de poder que persisten y perduran hasta la actualidad. Estos patrones de poder, se constituyeron hace cinco siglos, mundialmente han sido hegemónicos desde el siglo XVIII. Entre los principales productos de experiencia colonial se tiene: la racialización de las relaciones entre colonizadores y colonizados que giraba en torno a la hegemonía. Además de la configuración de un nuevo sistema de explotación en torno a la hegemonía del capital. También el eurocentrismo como el nuevo modo de producción y control de subjetividad y del conocimiento. Finalmente, el establecimiento de un sistema nuevo de control de la autoridad colectiva, en torno de la hegemonía del Estado-Estado-Nación (Quijano, 2005). En el contexto señalado, la interculturalidad crítica se encamina a superar la colonialidad del poder y contribuye al proceso de descolonización. Como lo señala Esterman (2014) una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género" (p. 357).

Es por ello que, "no hay una sola colonialidad del poder sino que hay muchas y su análisis dependerá del nivel de generalidad que se esté considerando (micro, meso o macro), así como de su ámbito específico de operación" (Castro Gómez, 2007, p. 168). En este sentido, tenemos diferentes formas de colonialidad. "La matriz colonial-imperial de poder impone la colonialidad como forma de dominación, para el control absoluto de la vida, la misma que opera en tres niveles claves: colonialidad del poder, del saber y del ser" (Guerrero, 2010, p. 106). En esta línea de pensamiento, la interculturalidad dialoga y se confronta con distintos saberes, pensamientos, epistemologías, entre otras. En consecuencia, un diálogo intercultural (Sousa, 2010).

En suma, el presente estudio gira en torno a una postura crítica de la interculturalidad, tomando en cuenta las diferentes aproximaciones que existen, básicamente a nivel de América Latina. De esta manera, explora cómo se comprende la interculturalidad en el Ecuador.

1.4. Metodología y materiales

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, a nivel interpretativo exploratorio. El diseño fue a través de estudios de casos, mediante una muestra de participantes voluntarios (Hernández et al, 2014). Así, los colaboradores fueron cuatro egresados de la maestría en educación mención educación intercultural de la Universidad de Cuenca, debido a que estaban familiarizados con el problema que enfrenta la interculturalidad y al haber terminado su proceso de formación conocían las diferentes aproximaciones en interculturalidad.

Se aplicó entrevistas semiestructuradas a profundidad. Desde la perspectiva cualitativa, la entrevista "se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este escenario, fue un diálogo más de compañeros, debido a que mi formación en educación intercultural, la realicé con ellos.

El proceso de entrevista, no siguió un proceso rígido, por ello, su carácter de entrevista semiestructurada. Es decir, "se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Hernández et al, 2014). En este contexto, se contó con una guía de preguntas con un conjunto de ideas generales sobre el tema abordar, y durante la entrevista se incluían otras. Se debe tomar en cuenta que, "la entrevista es una técnica de investigación etnográfica que nos permite acceder a cierto tipo de información, pero no a otra" (Restrepo, 2016, p. 56).

Después de obtener la respectiva autorización para el consentimiento de la grabación de sus voces y uso del contenido, se procedió a entrevistarles mediante un guión, que contenía las siguientes preguntas: ¿Por qué decidió una maestría en educación intercultural? ¿Qué es interculturalidad? ¿Cómo ha influido en usted una formación en educación intercultural? ¿Cómo mira la interculturalidad en el futuro? Estas preguntas marcaron el punto de partida y posibilitaron un sentido orientador de la investigación. Cabe subrayar, que durante el proceso de entrevista surgieron preguntas como: ¿Se ha planteado proyectos de investigación en interculturalidad? ¿En qué consiste su trabajo de tesis? ¿Con qué autores o referentes teóricos aborda su trabajo de tesis? Estas preguntas ayudaron a ampliar información, sin que cambien el sentido de la investigación.

De igual manera, los entrevistados autorizaron el uso de sus nombres y datos requeridos para el análisis de los resultados. La tabla que sigue a continuación, detalla sus datos correspondientes.

Tabla 1
Datos de los entrevistados.

Nombre	Profesión
Xavier Guamán	Promotor
Carlos Parra	Docente
Bertha Parra	Docente
Javier Morocho	Docente

Elaboración y fuente: el autor

Este estudio ha permitido que los entrevistados proporcionen su comprensión acerca de interculturalidad desde su formación en este campo. Así, la entrevista rinde mayores frutos, debido a que se tiene conocimiento de la problemática (Restrepo, 2016). Se complementa, este cúmulo de información obtenida durante las entrevistas, con el aporte teórico de estudiosos que abordan la interculturalidad en Ecuador y en el contexto de América Latina. Las aproximaciones que realizan se enmarcan en una interculturalidad crítica que cuestiona la matriz colonial-imperial.

2. Resultados y discusión

2.1. Problemas de la interculturalidad

El objetivo del presente estudio fue explorar como se comprende la interculturalidad en el Ecuador, en la hora actual. En este escenario, los resultados indican que uno de los problemas graves es el de su definición.

Se podría decir que a inicios tenía unos conocimientos funcionales [...] una interculturalidad vista desde lo indígena, como soy indígena, la interculturalidad trae diversos conflictos [...] una cosa es el pensamiento desde el mismo pueblo indígena [...] hay que tener claro que somos indígenas, pero somos pueblos. Entonces hay una dispersión con respecto a los pensamientos, no se puede decir que los cañaris que viven dentro de Suscal, piensan lo mismo que las micro comunidades que están en Azuay, - Cuenca, Azogues -, como esas micro comunidades cañaris que no están conjuntas, tengo ahí otra visión y esto hace que el pueblo cañari tenga otro pensamiento [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

La situación descrita nos invita a reflexionar que, particularmente en contextos latinoamericanos, suele prevalecer el estrecho vínculo entre interculturalidad y pueblos indígenas. Este resultado guarda relación con la perspectiva de Fornet-Betancourt (2009) y Gómez, Altmann, Inuca (2017) que indican que la interculturalidad ha caído en cuestiones de folclor e indigenista. Además la realidad descrita, nos permite entender que debemos encaminarnos a la comprensión de otras lógicas o visiones. Esto es acorde a la idea de abrirnos a otras lógicas de pensamiento para establecer empatía cognoscitiva (Fornet Betancourt, 2009).

Los resultados también muestran que existe una polisemia de significados al momento de su definición. Los colaboradores señalan: [...] “que es un espacio de diálogo en conflicto, diálogo en la cual hay aportes de las diferentes comunidades, pueblos, porque estamos en este conflicto de construcción [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019). Así concuerda, con la propuesta de Fornet-Betancourt (2006) que señala a la interculturalidad supone diálogo y conflicto, por ende, procesos de apertura, de definición e incluso contradicción. En este escenario, la interculturalidad, más que un diálogo, también se enfrenta a procesos de confrontación en los diferentes ámbitos de la sociedad. Asimismo, se considera que:

La interculturalidad es un proceso, una utopía que valora los conocimientos, los saberes, quehaceres [...], la construcción no solo de saberes intelectuales o académicos o de papel, sino de saberes diversos, la diversidad como norma [...] Entonces, la interculturalidad viene a construir entre culturas unas normas, la interculturalidad es la interrelación y quizá no es ajena a nadie y nos empapa a todos (J. Morocho, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

En general, esta definición tiene una perspectiva relacional, como lo diría Walsh (2010). Es decir, se refiere al contacto e intercambio entre culturas de prácticas, saberes, valores, entre otras. Los hallazgos, además señalan que “la interculturalidad es poder vivir en medio de esta diversidad, saber poder servir a esa diversidad [...] frente a una situación que se le podría considerar caótica [...]” (B. Parra, comunicación personal, comunicación personal, 05 de abril de 2019). En contraposición a esta propuesta tenemos “La interculturalidad es una diferencia, más que una diversidad, es la diferencia, que es el poder reconocerse en el otro como un mismo, si

uno tiene problemas me reconozco a mí mismo y sé que el otro va a tener problemas” (C. Parra, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Estas definiciones de interculturalidad como diferencia y como diversidad están en relación con paradigmas antropológicos (Dietz, 2017). El autor en mención sostiene que en esta dirección, se debe analizar desde visiones correspondientes a la sociedad contemporánea. En la misma perspectiva Fornet-Betancourt (2006) señala que la interculturalidad supone diversidad y diferencia.

En este estudio los resultados no muestran definiciones relacionadas con los pueblos indígenas y educación. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que el discurso y la praxis de la interculturalidad surgieron de las demandas de los pueblos indígenas y los programas de educación bilingüe (Tubino, 2004; Walsh, 2010).

2.2. El futuro de la interculturalidad

Los colaboradores hacen alusión, que la interculturalidad presenta una serie de retos y desafíos. Uno de ellos es el abordaje que se le está dando en estos momentos. Precisamente, “si sigue siendo un tema subversivo, seguirá o buscará un espacio para nuevas culturas [...] si la interculturalidad toma hegemonía y poder, volvería a perder ese sentido, entonces la interculturalidad sigue siendo una utopía [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019). En este sentido, sigue la línea de la interculturalidad crítica, que señala que aún no existe, es algo por construir, y debe apuntalar a cambiar las estructuras colonial de poder (Walsh, 2010). También se señala, que en el futuro la interculturalidad debe tomar en cuenta la diferencia.

[...] no hemos tenido ese reconocimiento de la diferencia, se ha hablado de diversidad de cultura, del dinamismo, pero reconocer la diferencia casi no se ha hablado [...] hay movimientos que son ultra diferentes: gay, lesbianas, homosexuales, transexuales, pan sexuales [...] y aparte otros grupos que hablan de la forma fenotípica, el negro el blanco el amarillo, el moreno [...] reconocer la diferencia sería mucho más enriquecedor [...] (C. Parra, comunicación personal, 05 de abril de 2019).

En este sentido, “no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias” (Dietz, 2017, p. 205). Entonces, más que hablar del problema de la diversidad o diferencia, se debe enfocarse en el problema estructural-colonial-imperial que sigue presente en nuestros días. Como lo menciona Walsh (2010), reconocer que la diferencia se construye en una estructura y matriz de poder racializado y jerarquizado que sitúa en diferentes escalas a la sociedad, blancos en la cúspide y pueblos indígenas en peldaños inferiores. Además, se debe tomar en cuenta que la colonialidad del poder está presente en diferentes ámbitos de la vida. Así, tenemos: en lo político, la democracia y el régimen liberal son considerados modelos universales únicos; en lo económico, el capitalismo es el único modelo planetario de regulación económica; en lo religioso, el cristianismo se considera como la religión verdadera y universal; en lo lingüístico, las lenguas gringo-europeas son las únicas lenguas de conocimiento; en lo cultural, Occidente y

Europa son la expresión suprema de la civilización.

Entonces, la interculturalidad debe ser una herramienta que cuestione los patrones de poder existentes y que visibilice maneras distintas de pensar, de saber, de sentir, de ser, entre otras. Una interculturalidad, que rompa la historia hegemónica de una cultura dominante y otras consideradas subordinadas. Además, que disminuya los privilegios de las élites, que siguen reproduciendo modelos verticales. Inclusive, debe cuestionarse que las “nuevas élites intelectuales dentro de las cambiantes relaciones entre determinadas minorías étnicas y el Estado-nación que las engloba implica la consolidación de asociaciones gremiales verticalmente integradas y estratégicamente orientadas hacia la intermediación bidireccional entre las instituciones públicas y los destinatarios minoritarios” (Dietz, 2012, p. 25). En esta dirección, la colonialidad está presente también en las culturas. Es por ello, que en palabras de Guerrero (2010) se debe Corazonar “como una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón; implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad” (p. 115). Aunque no solo occidentales, sino las construidas por los miembros que integran la sociedad. En esta medida, la interculturalidad va estar presente en diferentes aspectos y ámbitos y no va a desaparecer.

[...] tal vez, ya no se puede solapar con un discurso que todos somos iguales, si no que la interdisciplinariedad va a tomar un papel importante, quizá se transforme, pero siempre va a estar en un trasfondo presente, para mí no va a desaparecer. De hecho somos diferentes y las culturas - y no solo culturas - si no pensares, sentires, saberes, hay que saber respetar y la interculturalidad va a estar ahí (J. Morocho, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Esta visión nos invita a reflexionar que la interculturalidad debe ser vista desde diferentes aspectos de la vida cotidiana. Además que se debe cuestionar a la colonialidad del saber que “impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y universalización de la razón y el imperio de la ciencia y la técnica como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida” (Guerrero, 2010, p. 109). En este escenario, se invisibilizan “conocimientos otros” que están fuera del conocimiento dominante. Debido a que las teorías y conceptos del mundo académico, no identifican tales alternativas y si lo hacen no son valoradas válidas para contribuir a la sociedad (Sousa, 2010). En este contexto, debería usar un marco más amplio para dar respuestas para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras (Guerrero, 2010). Este marco, muy bien podrá ser la interseccionalidad. “La interseccionalidad se ha de abordar tanto para analizar procesos de formación identitaria como, a la vez, para identificar la percepción de discriminación, estigmatización y racismo/sexismo/clasismo” (Dietz, 2017, p. 205). Entonces, diferentes fuentes de diversidad: clase, lengua, etnicidad, cultura, género, orientación sexual, religión, entre otras; confluyen al momento de abordar y definir la interculturalidad.

Los resultados muestran que la interculturalidad es tomada como un concepto normativo y prescriptivo. En el aspecto de medidas de acción afirmativa (Tubino, 2004; Walsh, 2010; Dietz, 2017).

Hay un indígena trabajando en un lugar [se refiere a las políticas de acción afirmativa], que chévere estamos viendo nuestra cultura, muy bonito”, pero no sabemos si este indígena tendrá la capacidad científica, social, económica para poder aportar, o solo es la figura y stickers que se ponen, creo que en el 2008 cuando se aprobó esta ley interculturalidad, casi o nada se ha trabajado hacia afuera (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

En suma, estas reflexiones nos encaminan a que la interculturalidad debe ser mirada críticamente. Es decir, como proyecto político, social, epistémico encaminado a la transformación estructural, así construir una sociedad radicalmente distinta (Walsh, 2010).

2.3. La interculturalidad ¿discurso o práctica?

En este estudio los colaboradores perciben que la interculturalidad ha quedado solo en el discurso y que falta un largo camino para llevarla a la práctica. “El tema de interculturalidad, en lo académico, se podría decir que se lo entiende, pero en la realidad, en la práctica todavía somos una sociedad monocultural, aculturada, que no damos cabida a las otras culturas [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019). En la misma línea, “la retórica y el discurso que se promueve en interculturalidad es contradictoria en la práctica” (B. Parra, comunicación personal, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Ya lo mencionaba Tubino (2004) que actualmente existe un alto grado de actividad discursiva.

También se hace alusión a que “en la interculturalidad todas las cosas se siguen desarrollando de forma jerarquizada, de manera muy vertical, hegemónica [...]” (C. Parra, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Esto coincide con estudios previos, que sostienen que la interculturalidad requiere una transformación y construcción que no quede en el enunciado o discurso (Walsh, 2010). Se insiste que la interculturalidad está perdiendo criticidad y parece más un dispositivo discursivo-político (Walsh, 2015). Estas situaciones crean tensiones por parte de quienes se encuentran vinculados a este campo y la forma en que la llevan a la práctica y a nivel discursivo.

2.4. Motivaciones para una formación en interculturalidad

Entre las principales motivaciones para la formación en interculturalidad tenemos: “[...] tratar de servir, construir un mejor ambiente, mi servicio en beneficio de los demás” (B. Parra, comunicación personal, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Además “reivindicar la parte cultural, la parte lingüística y entender como estos pueden dialogar con la supremacía cultural que tenemos. Entonces, decidí estudiar educación intercultural, sin ser docente, sin ser profesor [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019). También “[...] por el desarrollo y valoración de los conocimientos y desarrollo de los pueblos [...] también por que iban temas relacionados con la filosofía latinoamericana [...]” (J. Morocho, comunicación personal, 20 de abril de 2019). Finalmente, “saber de qué se trataba la interculturalidad” (C. Parra, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Estas reflexiones muestran que detrás de estas motivaciones, gracias a que la Universidad abrió el espacio de formación —a nivel de maestría— en interculturalidad, permitió a los maestrantes tomar una

postura crítica para construir una sociedad que dialogue con diversas voces y visiones. Esto es acorde a la tesis que sostiene Fornet Betancourt (2006) que señala que desde la universidad se deben generar propuestas para mejorar las condiciones para una humanidad intercultural.

2.5. La investigación en interculturalidad

Los resultados muestran que los colaboradores están abordando sus trabajos de tesis desde miradas de interculturalidad crítica. Aunque no fue el tema principal del estudio, conviene señalar ciertos aspectos que resultan interesantes. Así, las tesis se enmarcan en “soberanía cañarí, un abordaje intercultural [...] cuando se habla de soberanía andina se piensa que toda la zona andina piensa lo mismo, pero pueda que tengamos ciertas coincidencias, pero cada uno piensa diferente [...]” (X. Guamán, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Por otro lado, se está trabajando en “el género como tal, como constructo, [...] dependiendo de la percepción de los estudiantes” (C. Parra, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Además, “en actividades lúdicas, porque son un medio por el cual podemos fomentar la interculturalidad, sin necesidad de agredir, ni verbal ni psicológicamente a la otra persona. Digo agresión, porque a veces sin darnos cuenta lastimamos a la otra persona [...]” (B. Parra, comunicación personal, comunicación personal, 05 de abril de 2019). Finalmente, tenemos “estrategias para valorar la diversidad, [...] basado en las pedagogías críticas latinoamericanas [...]” (J. Morocho, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

En las investigaciones que se encuentran trabajando los colaboradores es notorio que están tratando desde miradas críticas de la interculturalidad y no enfocándose a los pueblos indígenas, tampoco son estudios etnicistas y culturalistas, ni vinculados a la educación bilingüe. Contrariamente a las investigaciones de los años ochenta y noventa, donde existía un enfoque relacionado a la educación bilingüe y pueblos indígenas, como es el caso de la Revista Pueblos Indígenas y Educación. De igual manera, se puede observar estas perspectivas en las tesis de pregrado de los diferentes programas de EIB que se dieron en el Ecuador.

3. Conclusiones

A manera de conclusiones, destacar la importancia de la comprensión de la interculturalidad en el país, para poder diseñar e implementar políticas públicas, que respondan a las necesidades de toda la sociedad, con el objetivo de construir una sociedad intercultural. Asimismo, urge repensar el concepto de interculturalidad, sin dejar a un lado, las perspectivas de interculturalidad desde una visión culturalista y etnicista de los pueblos indígenas, ya que nos permitirá situar los debates teóricos que han surgido en torno a este término desde su nacimiento. En esta medida, no podemos dejar de lado estas perspectivas, ya que gracias a los pueblos indígenas, la interculturalidad es un principio del Estado y de las políticas públicas.

La interculturalidad es un concepto que no debe perder su valor, en su relación con los pueblos indígenas y la educación bilingüe, ya que constituyó un proyecto

político de reivindicación para evidenciar las situaciones de discriminación a los que eran sometidos. Sin embargo, en la hora actual, debe ser pensada como principio de toda la sociedad y en los diferentes ámbitos existentes. En esta dirección, no podemos hablar de interculturalidad solo en educación, sino en el arte, en la comunicación, en la vida cotidiana para hacer frente a las asimetrías presentes, producto de una matriz colonial-imperial que sigue vigente hasta el día de hoy. También es necesario que la interculturalidad pase del nivel discursivo a la práctica, porque solo así reflexionaremos los problemas que giran en torno a este concepto.

En la actualidad, resulta necesaria la formación en interculturalidad. De esta manera, formaremos seres humanos que trabajen con un enfoque amplio de la interculturalidad, tal y como se evidencia en los colaboradores de esta investigación. Así, cuestionar al mundo dominante de hoy, y que busque soluciones y respuestas para atender las necesidades e intereses de toda la sociedad. En la misma dirección, las investigaciones deben ampliar su radio de acción y cuestionarse ¿con quiénes estamos pensando?, ¿con quiénes queremos pensar y para qué? y de qué manera los autores nos permiten pensar y analizar la sociedad de otra manera. En suma, que permiten interculturalizar, como práctica de campo, desde el aula, desde los programas.

Finalmente, entendemos, que este estudio es exploratorio, para conocer cómo se comprende la interculturalidad desde los colaboradores de la investigación, debido a su experiencia y formación en este campo. Entonces, existe un gran reto por parte de quienes trabajamos en este campo, que nos hacen soñar que otro mundo es posible, sin asimetrías y sin poder. En definitiva, la interculturalidad como una utopía...

Referencias

- Altmann, P. (2017). *La interculturalidad entre concepto político y one size fits all*. En J. Gómez. (Ed.) *Repensar la interculturalidad* (pp. 13 - 36). Guayaquil: Uartes ediciones.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Michel foucault y la colonialidad del poder*. *Tabula Rasa*, (6), 153-172.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (2013). *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural*. Propuesta desde la visión de la CONAIE 2012. Quito: CONAIE, Fundación Pachamama.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. (4ª ed.). Bogotá: Nueva América.
- Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. *Apuntes desde la Filosofía Intercultural*. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 38, 1-18.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización, reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*. México DF: SEP-CGEIB.

- Gómez, J. (2017). (Ed.). *Repensar la interculturalidad*. Guayaquil: Uartes ediciones.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia*. Sophia, (8), 101-146. doi: 10.17163/soph.n8.2010.05
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Inuca, J. (2017). Kawsaypura yachay tinkuy. En J. Gómez. (Ed.) *Repensar la interculturalidad* (37-71). Guayaquil: Uartes ediciones.
- Krainer, A. (2019). Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo. En G. Ramón (Coord.). *Territorio, identidad e interculturalidad*, (pp. 25-46). Quito: CONGOPE, Ediciones Abya-Yala, Incidencia Pública Ecuador.
- Mignolo, W. (2002). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander. (comp.). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 55-85). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, VI(2), 342-385. doi: 10.5195/jwsr.2000.228
- Quijano, A. (2005). The challenge of the "indigenous movement" in Latin America. *Socialism and Democracy*, 19(3), 55-78. doi: 10.1080/08854300500258011
- Ramón, G. (2009). ¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución? En A. Acosta y E. Martínez. *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad* (125-160). Quito: Abya-Yala.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: UCT, 151-164.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos*. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Vélez, C. (2009). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. En A. Mendoza y F. Yáñez. (Comps.). *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. Quito: UNICEF.
- Walsh, C. (2000). *Políticas y significados conflictivos*. *Estudios interculturales* 2, 122-123.
- Walsh, C. (2002a). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y Política* (pp. 1 - 23). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.
- Walsh, C. (2002b). *Interculturalidad, Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico*. En: Aportes Andinos No.2. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña., L. Tapia., & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75 - 96). Lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2015). *¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos*. En C. Montúfar y F. Balseca (Eds.). *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro* (pp. 269 - 288). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones La Tierra.



Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano

Alex Panizo Toapanta^{a,*}

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La diversidad del ser humano es parte esencial de la interculturalidad, que se expresa también en su espiritualidad, cultura, lengua o nacionalidad.
- La movilidad humana contemporánea nos convoca a repensar los planteamientos que fundamentan a la interculturalidad, relaciones de igualdad en el aula y desde la cotidianidad entre los diferentes.
- El incremento de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos y colombianos en el sistema educativo ecuatoriano es innegable, sin embargo, los datos cualitativos y cuantitativos de su presencia en las aulas son escasos y dispersos.
- Acercamientos a las realidades educativas podrían proveer testimonios que permitan implementar nuevos cambios, estrategias, competencias y herramientas sobre migración e inclusión en el sistema educativo ecuatoriano y la política pública.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 4 de julio de 2019

Aceptado el 15 de septiembre de 2019

Publicado el 18 de octubre de 2019

Palabras clave:

Migración
Educación
Inclusión

Históricamente, el Ecuador ha transitado por dos momentos en la inclusión educativa, el reconocimiento a la diversidad cultural y de personas con necesidades educativas especiales, hecho que se estipula en el artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. La diversidad del ser humano es parte esencial de la interculturalidad, que se expresa también en su espiritualidad, cultura, lengua o nacionalidad. Se advierte, entonces, que la diversidad puede ser asumida desde otros sujetos, el migrante, por ejemplo. En el contexto latinoamericano, el desplazamiento forzado de mayor magnitud tiene como origen Venezuela. De acuerdo con las Naciones Unidas, entre los años 2014 y 2017, más de 2,3 millones de venezolanos dejaron su país. Frente a esta realidad, el incremento de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo ecuatoriano es innegable. En este escenario, la población migrante y las sociedades receptoras, en este caso la ecuatoriana, atraviesan por un desafío: la inclusión.

© 2019 Panizo Toapanta CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Los procesos de inclusión generados en la educación a partir de movimientos migratorios exigen repensar la concepción de inclusión en el Estado y en la sociedad ecuatoriana. Históricamente, la política pública y las instituciones educativas están suscritas a dos tipos de inclusión: cultural, sobre todo indígena, y la de grupos con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, la tesis que se presenta en los siguientes párrafos propone incluir en la política pública la inclusión desde un enfoque migratorio.

Estudios e investigaciones contemporáneos adscritos a la inclusión educativa muestran que las políticas públicas están enfocadas principalmente en estudiantes con necesidades educativas, es decir, niños y niñas con algún tipo de discapacidad física, cognitiva o psicomotriz (Villarán & Guerrero, 2008). En este sentido, la política pública ecuatoriana (art. 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI-) aboga por la inclusión e integración en el sistema educativo de personas con

discapacidad afectiva, cognitiva y psicomotriz, además de incluir el kichwa y la lengua principal de la nacionalidad (art. 19 de la LOEI) como segunda lengua en el sistema escolar (Asamblea Nacional del Ecuador 2015).

Desde otra perspectiva, investigaciones y planteamientos sobre educación abogan por un enfoque diferente en la inclusión. Para González Hurtado (2006), la educación inclusiva es un reto y una necesidad en la actualidad, puesto que permite franquear los límites tradicionales de la inclusión. Por su parte, Montalvo Maroto y Bravo Salvador (2012) plantean la interculturalidad como un modelo indispensable en la educación, debido a que prepara al estudiante para convivir y desarrollarse en una sociedad diversa y plural.

Este trabajo no intenta discutir el concepto de educación intercultural *per se*, menos aún analizar las necesidades educativas especiales, sino que busca abrir el debate sobre el nuevo contexto y coyuntura migratoria que atañe al sistema educativo ecuatoriano. Por esta razón, en un primer momento, se destacará el vacío existente en el concepto de inclusión desde una perspectiva migratoria. Después se realizará una breve aproximación a los movimientos poblacionales en Latinoamérica y su incidencia en las instituciones educativas. Por último, se expondrán las reflexiones finales al ensayo.

*Autor principal: Alex Panizo Toapanta. Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Correo electrónico: dreamofsur@hotmail.com

Este trabajo se basa en una revisión de la literatura más relevante sobre el tema a partir de una búsqueda realizada en los repositorios digitales: Dialnet y Scielo, así como en repositorios universitarios del Ecuador que reúnen trabajos de postgrados. Las palabras clave para la búsqueda de los artículos fueron: migración, inclusión y educación.

2. Primer momento: De lo pluricultural a lo intercultural

El sistema educativo ecuatoriano es regido por la Constitución de la República y la Ley de Educación con su reglamento. Actualmente, la Constitución de 2008 y la LOEI, promulgada en 2011, administran el sistema escolar. Previo a dicho marco jurídico, la Constitución de 1998 y la Ley de Educación de 1983 y su reforma de 1992 estaban en vigencia.

La LOEI, basada en la Constitución vigente, reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos y la obligación del Estado para garantizarlo. Además, describe su importancia en función del desarrollo holístico del ser humano y la caracteriza como participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente, diversa, de calidad y calidez (Asamblea Constituyente, 2008).

Por otro lado, la Constitución, en las últimas décadas, ha transitado por dos enfoques fundamentales: pluricultural y multiétnico en la Carta Magna de 1998 (art. 1) e intercultural y plurinacional en la de 2008 (art. 1). Para Rodríguez (2018), esta transición plantea una transformación de una identidad nacional única a una en la que poder conocerse y reconocerse integralmente y en torno a la diversidad cultural, sobre todo en la igualdad de derechos.

El primer enfoque, temporalmente, se ubica en la década de los 90, con rol protagónico del movimiento indígena, agrupación que plantea el reconocimiento a la diferencia étnico-cultural. Para Walsh (2008), la reforma constitucional del 98 es el reflejo y resultado del cuestionamiento al modelo existente de Estado-nación, ciudadanía y democracia. A la vez, puede comprenderse dentro de una estrategia geopolítica encaminada hacia el proyecto neoliberal que busca el control y dominio del poder hegemónico nacional. En esta reforma prima una funcionalidad cultural, es decir, se incluye a la diferencia en función del mercado mundial y el capitalismo global.

En el ámbito educativo, la funcionalidad sociocultural se muestra en la promulgación de currículums escolares en castellano. Para Vélez (2006), la reforma curricular de la educación básica ecuatoriana promulgada en 1996 parte del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, empero el sistema educativo oficial propone currículums de corte asimilacionista, es decir, el kichwa, lengua vernácula del pueblo indígena, asume un rol subalterno, puesto que es utilizada para contenidos de transición al castellano. Esta postura conllevó proseguir con una educación tradicional, colonizadora, sobre todo aculturizante. Del mismo modo, en el ámbito social, las relaciones asimétricas e inequitativas entre mestizos e indígenas se mantuvieron constantes (Walsh, 2002).

De igual forma, la interculturalidad y plurinacionalidad son una demanda que proviene de los movimientos sociales, sobre todo indígenas, quienes buscan incluir la

diversidad en el escenario social, político y económico. Inclusión que, para Rodríguez (2018), busca poner fin a las relaciones asimétricas y de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos.

Dicha propuesta se concreta en la Asamblea Constituyente de la ciudad de Montecristi (2007-2008) y plantea una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales (Walsh, 2009). De ahí su postura crítica y contrahegemónica, en la medida que interpela al sistema estructural-colonial-capitalista vigente y propone refundar el Estado desde la igualdad de derechos y reconocimiento mutuo (Rodríguez, 2018).

En esta perspectiva, la plurinacionalidad concede derechos territoriales y autonomía a las distintas naciones al interior del Estado, además de reconocer y describir la realidad en la que conviven. Por su parte, la interculturalidad incorpora la especificidad cultural, es decir, promueve la autodeterminación y democracia, y fomenta relaciones de igualdad entre culturas diferentes (Rodríguez, 2018). Además, aborda el campo del saber y ser, es decir, presta atención en la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémica de la diferencia racializada (Walsh, 2009).

Esta concepción del sistema educativo ecuatoriano llevó a implementar la lengua principal de la nacionalidad como aquella en la que debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando el castellano como idioma de relación intercultural. Del mismo modo, en los currículums de estudio se busca incorporar de manera progresiva la enseñanza de una lengua ancestral; empero, hasta la actualidad no existe un impulso a las lenguas indígenas en la educación (Rodríguez, 2018).

Ahora bien, desde lo descrito, las luchas sociales del movimiento indígena son el factor más significativo para la inclusión en el Ecuador, sin embargo, es necesario manifestar que la representación de la diversidad penosamente ha conllevado a que el debate se circunscriba exclusivamente al indígena, lo que desconoce a otros sujetos que forman parte de la diversidad. Para Lara et al. (2017), la diversidad del ser humano es parte esencial de la interculturalidad, que se expresa también en su espiritualidad, cultura, lengua o nacionalidad.

Se advierte entonces que la diversidad puede ser asumida desde otros sujetos, el migrante, por ejemplo. La LOEI sostiene, basada en el artículo 11 de la Constitución de la República, que todas las personas son iguales y nadie podrá ser discriminado por identidad cultural, identidad de género, orientación sexual, condición migratoria, entre otras. Además, en su artículo 2 (Principios) plantea una educación en valores que promueva el respeto, democracia, tolerancia, condición de migración, creencias religiosas, la equidad e igualdad, entre otras (Asamblea Nacional del Ecuador, 2015).

A la luz de la LOEI, el sistema educativo ecuatoriano se encuentra nuevamente con su persistente reto, la inclusión de la diferencia cultural, ahora representada por la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes de Latinoamérica, provenientes sobre todo de Venezuela y Colombia. La movilidad humana contemporánea nos convoca a repensar los planteamientos que fundamentan a la interculturalidad, relaciones de igualdad en el aula y desde la cotidianidad entre los diferentes.

3. Segundo momento: Aproximación a los movimientos poblacionales en Latinoamérica y su incidencia en el sistema educativo

Los movimientos poblacionales han sido un factor persistente en la historia de la humanidad y se originan desde países menos desarrollados a países desarrollados, como también entre los primeros (Timur, 2000). Para la Organización Internacional para las Migraciones (2006), la migración es un fenómeno social en todo el mundo y se entiende como el movimiento de una persona o grupos de personas que transitan de un territorio a otro.

En las últimas décadas, en los países latinoamericanos se pueden distinguir dos momentos de migración masiva. El primero, situado entre los decenios de 1980 y 1990, en donde los movimientos poblacionales hacia Estados Unidos eran los más destacados, debido a períodos caracterizados por pobreza en los lugares de origen, generando desplazamientos con el anhelo de una esperanza de vida mejor (Piqueras Haba, 2011). El segundo, suscrito al periodo entre 1990 y 2008, etapa en la que se intensificaron las migraciones desde América del Sur hacia Europa, sobre todo a España e Italia (Yépez del Castillo, 2014).

Vemos, entonces, que el patrón migratorio latinoamericano en momentos de crisis políticas y económicas es hacia afuera de sus fronteras, Estados Unidos y Europa han sido países de acogida. En ellos, los ciudadanos latinoamericanos han encontrado mejores condiciones de vida. Por tanto, las causas para los movimientos poblacionales responden generalmente a motivaciones personales, familiares, económicas y políticas, mismas que permiten mejorar el nivel de vida del migrante y sus familias (Karolys Mancheno, 2010).

A los factores causantes de la migración se suman otros componentes, los desplazamientos forzados, sean estos por megaproyectos (minería, extracción petrolera), violencia o desastres naturales (Herrera & Sørensen, 2017). Colombia es un ejemplo sobre desplazamientos forzados, debido a la presencia de grupos armados al margen de la ley (guerrilleros y paramilitares) (Ibáñez & Velásquez, 2006). El Ecuador, hasta el año 2008, acogía a 180.000 colombianos producto de su conflicto interno (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración, 2008).

Actualmente, en Latinoamérica, el desplazamiento forzado de mayor magnitud tiene como origen Venezuela; de acuerdo con las Naciones Unidas, entre los años 2014 y 2017, más de 2,3 millones de venezolanos dejaron su país. Las causas responden sobre todo a escasez de medicamentos e insumos médicos y alimenticios, insuficiente atención médica, hiperinflación y altos índices de delitos violentos (Human Rights Watch, 2018).

Latinoamérica, ahora, es una región de acogida, hecho que repercute en todas las instituciones que forman a los Estados de la región. Frente a este nuevo panorama, los países intrarregionales (sudamericanos) de acogida son: Colombia, Perú, Ecuador, Chile, Argentina y Brasil. De acuerdo con el informe de la Organización Internacional para las Migraciones (2018), en el Ecuador habría 250.000 venezolanos.

Frente a esta realidad, el incremento de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos y colombianos en el sistema educativo ecuatoriano es innegable, sin embargo, los datos cualitativos y cuantitativos de su presencia

en las aulas son escasos y dispersos. Indagar sobre sus condiciones, realidades y problemáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje es acuciante. En este escenario, la población migrante y las sociedades receptoras, como la ecuatoriana, atraviesan por un desafío: la inclusión.

Para los autores Villarán y Guerrero (2008), el concepto de inclusión es comúnmente utilizado para estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir, quienes muestran algún tipo de discapacidad. La manera de afrontar la integración de todo niño, niña o adolescente con discapacidad ha sido mediante la implementación de distintos modelos, sean estos compensatorios o remediales.

Por su parte, González Hurtado (2006) considera que la inclusión educativa también se circunscribe a otros grupos, puesto que la diversidad y la desigualdad fluctúan entre subjetividades que van desde la migración hasta el género. Promover la inclusión en el sistema escolar no es un reto sencillo, interpela las creencias de los actores educativos (directivos escolares y docentes) para asumir una responsabilidad social de trabajar por la equidad.

Un presupuesto ideológico que garantiza la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la interculturalidad, puesto que pretende garantizar el derecho que tienen todos los estudiantes a una educación de calidad. Dicho enfoque tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural, hecho que se logra por el reconocimiento y aceptación a la diversidad de las personas (Arroyo, 2013). En este marco, para Vélez (2006) adquiere relevancia la realidad sociocultural en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que debe ser referencia para la práctica y los contenidos educativos.

Históricamente, el Ecuador ha transitado por dos momentos en la inclusión educativa, el reconocimiento de la diversidad cultural y el ingreso al sistema educativo de personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos afectivo, cognitivo y psicomotriz, hecho que se estipula en el artículo 47 de la Ley de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador 2015). En el caso de la movilidad humana, el Acuerdo Ministerial 337/2008 reafirma el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en condición de movilidad humana (Sánchez, 2013).

Empero, es importante evidenciar dos momentos en la interacción migrantes-institucionalidad/Estado, momentos que Sánchez (2013) estudia. Por un lado, la generación de un discurso de (in)seguridad sujeto a los movimientos poblacionales, sobre todo de países periféricos, tales como Colombia, Haití, Cuba y Perú; en un sentido similar a la propuesta de la autora, en la cotidianidad, a dicho discurso se suma la nacionalidad venezolana. Por otro lado, hay una problemática a nivel nacional, la falta de cupos en escuelas públicas, hecho que niega el acceso a niños, niñas y adolescentes migrantes; a decir de la autora, dicho impedimento evidencia el desconocimiento del Acuerdo 337.

4. Tercer momento: A modo de conclusiones

A pesar del importante avance que representa la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el reto desde el Estado y la sociedad ecuatoriana es mirar y trabajar desde otras perspectivas de inclusión, es decir, el "consenso" fundamentado en relaciones de igualdad entre la cultura

indígena-mestiza ecuatoriana y la inclusión de grupos con necesidades educativas especiales no son las únicas. Debe reconocerse las diferentes identidades, culturas y ciudadanías provenientes de otros territorios, es necesaria una inclusión desde una perspectiva holística, que garantice el desarrollo humano desde el reconocimiento a todos los derechos fundamentales.

Asimismo, la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes en las instituciones educativas conlleva repensar su rol, en la medida en que la escuela es el medio donde se tejen y reproducen estructuras de desigualdad y exclusión (Sánchez, 2013), así como prácticas asimilacionistas y uniformizadoras. En otras palabras, las instituciones educativas no son lugares neutros, sino espacios en los que se pueden presentar y representar violencias simbólicas (González Hurtado, 2006).

Se debe reflexionar también sobre la necesidad de hacer efectivas propuestas educativas de reivindicación de los y las docentes, puesto que en ellos y ellas descansa el desafío de renovar sus prácticas educativas. Para ello, la formación y capacitación en función de la interculturalidad es una prioridad para el sistema escolar ecuatoriano. Para Lara et al. (2017), la interculturalidad persigue una relación de aprendizaje, es decir, en las aulas todos son maestros y estudiantes en algún momento, por ello la riqueza de la diversidad (espiritualidad, cultura, lengua o nacionalidad) de cada persona es lo que demanda inclusión.

Finalmente, a pesar de los varios trabajos académicos acerca del sistema educativo, es fundamental realizar investigaciones desde una perspectiva de migración e inclusión educativa, más aún en el contexto actual del Ecuador, en la medida en que se ha convertido en un país de acogida. En este punto, acercamientos a las realidades educativas podrían proveer testimonios que permitan implementar nuevos cambios, estrategias, competencias y herramientas sobre migración e inclusión en el sistema educativo ecuatoriano y la política pública.

Referencias

Arroyo, M. (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.

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

Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

González Hurtado, R. (2006). *¿Pueden nuestras escuelas promover la inclusión? Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación*, 29, 28-35.

Herrera, G., & Sørensen, N. N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. *Íconos*. *Revista de Ciencias Sociales*, 58, 11-36. doi:10.17141/iconos.58.2017.2695

Human Rights Watch. (2018). *El éxodo venezolano. Urge una respuesta ante una crisis migratoria sin precedentes*. Washington DC: Human Rights Watch.

Ibáñez, A. M. & Velásquez, A. (2006). *El proceso de identificación de víctimas de los conflictos civiles: Una evaluación*

para la población desplazada en Colombia. Documentos CEDE 002537, Universidad de los Andes-CEDE.

Karolys Mancheno, M. (2010). *Ecuador: Efectos de la emigración en los resultados educativos*. *Historia Actual Online*, 22, 57-75.

Lara Lara, F., Sousa, C., de la Herrán Gascón, A., Lara Nieto, M. C., & Gerstner, R. (2017). El docente inmigrante "irregular" en Ecuador: reto del derecho a la educación». *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 25-43. doi:10.18316/rcd.v8i16.3362

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración. (2008). *Política del Ecuador en materia de refugio*. Quito: Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración.

Montalvo Maroto, S. M. & Bravo Salvador, J. C. (2012). *La inclusión educativa del alumnado extranjero: Una propuesta desde las competencias del Ecuador social*. *TABANQUE. Revista pedagógica*, 25, 189-208.

Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.

Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Monitoreo de flujo de población venezolana. Ecuador*. Quito: Organización Internacional para las Migraciones.

Piqueras Haba, J. (2011). *El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización*. *Cuadernos de Geografía*, 90, 187-210.

Rodríguez, Marta. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.

Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Quito: FLACSO Ecuador.

Timur, S. (2000). Cambios de tendencia y problemas fundamentales de la migración internacional: una perspectiva general de los programas de la UNESCO. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 162, 2-16.

Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica: reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Villarán, V., & Guerrero, L. (2008). Educación e inclusión en la Región Andina. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 218-240. doi: 10.17227/01203916.54rce218.240

Walsh, C. (2002). Interculturalidad, Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico. En J. Salgado (Comp.), *Justicia indígena. Aportes para un debate* (pp. 23-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y Pluriculturalidad: elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir». En P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 25-42). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Yepez del Castillo, I. (2014). Escenarios de la migración latinoamericana: la vida familiar transnacional entre Europa y América Latina. *Papeles del CEIC* 2014(2), 1-27. doi:10.1387/pceic.12992



Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.4>



¿Cómo nos construimos desde la memoria?

Gabriela Belén Ortiz Zambrano^{a,*}

^a Comunicadora Social con énfasis en Educomunicación, Arte y Cultura. Máster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales. Investigadora y periodista independiente. Quito-Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La reflexión sobre el desarrollo de destrezas de lectoescritura es un instrumento para forjar un pensamiento crítico sobre la historia.
- Recuperación de las memorias individuales de familiares y antepasados que se entrecruzan con la historia oficial.
- La memoria individual y colectiva es un potente espacio de transformación de discursos oficiales, trabajado desde la lectura, escritura, oratoria y pensamiento crítico.
- El machismo, clasismo y racismo son discursos instaurados en la sociedad pero que pueden ser interpelados desde las memorias subalternas para reconstruir la identidad.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 31 de agosto de 2019

Aceptado el 22 de septiembre de 2019

Publicado el 19 de octubre de 2019

Palabras clave:

Educación

Memoria

Género

Pensamiento crítico

Identidad

El presente ensayo reflexiona sobre el proceso que mis estudiantes realizaron en el transcurso de la lectura, escritura y análisis en base a la resolución de la pregunta: ¿Quiénes fueron mis antepasados? El presente texto, se detiene en dos momentos. El primero, explica cómo la memoria colectiva desde el encuentro de los distintos testimonios se constituye, y a la vez, compone al colectivo de adolescentes desde sus hallazgos. En el segundo momento de análisis, nos concentramos en cómo ellos se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares.

© 2019 Ortiz Zambrano CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El 1 de octubre había transcurrido un mes desde el inicio de clases en la región sierra del Ecuador. Yo me encontraba en un bus interprovincial con rumbo a Tungurahua, dónde iniciaría mi praxis docente en Ambato, cantón que linda entre los matices de la ciudad y el campo. Las autoridades distritales me asignaron a la Unidad Educativa Guayaquil, institución reconocida en la localidad por ser uno de los primeros colegios en fundarse en la ciudad donde los jóvenes estudian carreras técnicas relacionadas a la electricidad, la mecánica automotriz, la electrónica y el bachillerato general unificado.

A consecuencia de mis viajes y al ser una mujer joven, sola y con equipaje llamativo, aprendí a mantenerme alerta, pues viviría en una ciudad que me era desconocida. Desde ese momento se reafirmó en mí el gusto por observar y escuchar lo que ocurría a mí alrededor, inclusive en mi quehacer docente. Sobre todo me llamó la atención la interrelación de maestros, estudiantes y sus pares. Por ejemplo escuché algunas expresiones que se caracterizaban por su espontaneidad:

¡Se debe mejorar la raza!, ¡es culpa de Correa, el prestigio de nuestra institución está en el piso!, ¡estos indios, estos campesinos dañan la imagen del plantel!, ¡dígame a su mamá que se saque el mandil, porque no está en el mercado!, ¡la ñaña de ese longo me hace los favores!, ¡José Yugcha, ven a jugar vóley o no eres hombre! ¡Profe, dígame José, no Yugcha, eso suena a mala palabra, este es bien indio!, ¡Hay que despecharles para que se vayan y ya no den problemas a los demás maestros!, ¡Licenciadita, yo le doy permiso, péguele nomás! ¡Licen, no estudié. No le diga a nadie, pero yo trabajo como cargador en el mercado y ya no tuve tiempo de regresar a mi casa! (Audios de exposiciones finales de los estudiantes de la UEG. Colección privada. 2017-2018)

Estas voces no solamente están presentes, están naturalizadas en el vivir cotidiano de los estudiantes. En efecto, son los adultos-docentes, autoridades, padres con sus debidas excepciones quienes refuerzan esta construcción de sentidos. Comprendí que los problemas detectados se debían a que se había interiorizado y naturalizado la violencia clasista, racista y de género. En consecuencia, en cada una de mis clases, como la asignatura de Lectura Crítica, me propuse centrarme en el estudio de la historia del Ecuador a partir de lecturas con enfoques decoloniales que permitan proveer a los estudiantes una mirada diferente sobre la realidad de su provincia y país. De esta forma, sería posible cuestionar y deconstruir los imaginarios injustos desde el lenguaje mismo. Inicié mi cometido con 60 estudiantes del último año del bachillerato. Programé las clases y ofrecí tutorías para que los estudiantes escriban un ensayo que, junto a

*Autor principal: Gabriela Belén Ortiz Zambrano. Comunicadora Social con énfasis en Educomunicación, Arte y Cultura. Máster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales. Investigadora y periodista independiente. Quito-Ecuador. Correo electrónico: ortizgabriela@uasb.edu.ec

una exposición y reflexión final, constituiría el trabajo final del año lectivo; ejercicio similar al que había aprendido y experimentado en mi etapa universitaria y el cual me cambió la vida.

2.-Historia, memoria, lectura, escritura y pensamiento crítico.

El objetivo era que los estudiantes realizaran varias lecturas para desarrollar destrezas de lectoescritura, y a la par forjar un pensamiento crítico sobre la historia de nuestro país. En el camino, ellos conocerían sus orígenes pues debían entrevistar, conversar, documentar e investigar sobre sus procesos familiares. Dicha información sería conectada con los textos históricos contextualizados en las clases y con la bibliografía específica entregada según ameritaba en cada caso.

En este contexto, el presente ensayo apunta a reflexionar sobre el proceso que mis estudiantes realizaron en el transcurso de la lectura, escritura y análisis sobre sus investigaciones en torno a la resolución de las preguntas: ¿Quiénes fueron mis antepasados? ¿Cómo la realidad que se vivía en el país afectó a mis familiares e influyó en mi vida? Además, los estudiantes estaban en la libertad de ir desarrollando sus propias preguntas y sumarlas a las anteriores interrogantes.

Por tal motivo, cabe recalcar que la reflexión desarrollada a continuación se detiene en dos momentos. El primero, explica cuál es la historia-memoria que se genera de estos testimonios, expongo cómo la memoria colectiva desde el encuentro de los distintos testimonios se constituye, y a la vez, compone al colectivo de adolescentes desde sus hallazgos. En el segundo momento de análisis, nos concentramos en cómo ellos se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares. Por ello, este trabajo está encaminado a estudiar cómo estos muchachos reflexionan sobre su pasado, de qué manera lo presentan y cómo este pasado reconstruye su identidad desde la memoria.

Cabe recalcar que este estudio se realizó como un proceso consensuado y de profundo apoyo entre los estudiantes, padres de familia, autoridades y maestra en el periodo lectivo 2017-2018, y por ello lo expresado en este texto es un caso de estudio muy puntual que puede y recomiendo sea replicado por los docentes del país, quienes deberán tomar en cuenta sus variables pero también su potencial, ya que sin lugar a dudas interpela a la comunidad educativa porque estudiantes, familias, maestros, personal administrativo, es decir, todos compartimos procesos de historia-memoria.

En este punto, ¿qué entendemos por memoria? Según Enzo Traverso (2007) la memoria se expresa, se configura, se entiende desde el presente, al ser el "conjunto de representaciones del pasado" (Traverso, 2007, p. 68), sean colectivas o individuales, la memoria estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica, y a la vez les otorga un sentido, una significación, una dirección.

De esta manera, Traverso (2007) plantea que la memoria es una construcción que está "filtrada" por los conocimientos adquiridos de manera posterior, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por las

experiencias que se superponen a la primera y modifican al recuerdo. De manera similar, para Paul Ricoeur (2007) la memoria aparece como el fruto de una subjetivación. Se entiende a la memoria como una imagen presente de algo ausente ocurrido con anterioridad, y su dinámica consiste en el recordar (Ricoeur, 2007, p. 8).

En consonancia con Ricoeur, para la autora Elizabeth Jelin (2012) la memoria debe ser tratada como un ejercicio sesgado de qué es lo que recordamos, cuándo y cómo. Es decir, el acto de recordar nos lleva a pensar quién recuerda, cómo recuerda y cómo lo expresa; y por qué recuerda y para qué recuerda. De tal forma, siguiendo el postulado de Traverso (2007), situamos a la memoria como una posibilidad amplia de ejercer una práctica política, pues en la memoria radica la posibilidad de definir lo que puede ser contado, recordado, repetido y elaborado desde los sujetos. La veracidad no es intrínseca de la memoria pero tampoco le es ajena, puesto que la cultura y el carácter subjetivo la atraviesan.

De esta manera, es importante destacar que para Enzo Traverso (2007) la memoria cobra vida desde la subjetividad de la persona, desde su experiencia vivida, desde su forma de entender, excluir, relatar y situar al mundo, es decir, desde la singularización que ésta hace de los hechos del pasado. A pesar de ello, esta condición podría no permitir tomar cierta distancia, por lo que la memoria no proveería razonamientos que expliquen órdenes sociales más profundos. Es decir, no daría cuenta de "estructuras subyacentes a los acontecimientos", característica que la historia porta como campo de estudio que expresa los hechos desde "la distancia del exiliado" (Traverso, 2007, p. 73).

Sin embargo, y aquí radica la potencia antes mencionada, la memoria puede moverse en el orden cotidiano y ser un potente campo de lucha al traer al presente. Mediante la experiencia vivida, los sentimientos, la nostalgia, los recuerdos y las emociones, una memoria cobra vida al constituirse en una experiencia transmitida que es conmemorada colectivamente, y que, por lo tanto, reconfigura la identidad, las formas de ser y estar en la vida.

En este contexto, las memorias recabadas por los estudiantes sobre las "experiencias vividas" de sus familiares les permitirían crear un vínculo más estrecho con sus situaciones y vidas individuales. Este trabajo constituye entonces un momento importante donde memoria e historia se entrecruzan pues ninguna es ajena a la "elaboración del pasado" (Traverso, 2007, p. 74) y de hecho están en constante reelaboración.

En síntesis, para Traverso (2007), la historia por un lado mantiene una perspectiva de socavación del pasado que responde a una necesidad social y política que se sustenta en datos cuantificables, se inscribe en documentos con el fin de dar prueba de verdad y confianza de los hechos descritos. La historia mantiene una distancia sobre la experiencia, verifica objetivamente la memoria, ya que para la historia un hecho no puede entenderse por sí solo (Ricoeur, 2007, p. 12). A diferencia de la historia, la memoria se construye en etapas y es para el autor subjetiva, cualitativa. No tiene cuidado con las comparaciones, no es fija pero está filtrada por los sujetos que construyen esta memoria. La memoria se constituye como una reflexión a

un acontecimiento, se forma por los testimonios filtrados por la cultura, por la ideología y por todo el contexto de los sujetos, contexto que es voluble. (Traverso, 2007, p. 73).

A nivel metodológico, el historiador sabe que necesita de un respaldo académico, por ejemplo la escritura, que manifieste, legitime y vuelva inteligible el texto histórico. Este soporte en el caso de los estudiantes fue la memoria oral. Es importante reseñar que para Paul Ricoeur (2007) la historia no tiene método propio, la cuestión de la representación del pasado, en última instancia, debe ser definida por el ciudadano. La historia no reside en lo que pasó, sino en una puesta en relato por determinados constructores de discursos que le dan sentido a ese caos.

De tal manera, siguiendo a Traverso (2007), en consonancia con Silvia Rivera Cusicanqui (1987), reconocer la existencia de “memorias fuertes” y “memorias débiles” es fundamental, pues es una puerta, para saber quien está constituyendo la memoria que puede devenir en historia y, por lo tanto, constituir voces reconocidas, legitimadas o disidentes frente a los discursos universalistas.

En este sentido, la historia fuerte u oficial es aquella que se constituye por los Estados, es aquella que responde a una institucionalidad específica, mientras que la “historia débil” es una historia que es subversiva, oculta, prohibida y quienes forman esa historia provienen de memorias individuales y colectivas alternativas, tal como ocurre con el caso de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil, pues estas “memorias otras” permiten comprender y construir memorias que no nacen como oficiales, sino que estarían dotadas del trabajo, de vivencias e influencias colectivas y que, según Rivera Cusicanqui (1987, p. 9), posibilitan a los colectivos y a sus experiencias subalternas el repensarse, darse sentido para construir sus identidades y no solo hacer caso omiso a las intervenciones externas, pues el ejercicio de memoria puede convertirse en un paso a la socialización y reinención con la misma comunidad.

Entonces, las memorias individuales están enmarcadas socialmente (Jelin, 2012, p. 3), pues se manifiestan por los valores sociales que se expresan sobre un determinado tema, del cual el sujeto recordará ciertos aspectos y también generará ciertos olvidos, que se definen desde los mismos marcos sociales. Esta postura o “esta construcción de la memoria conlleva un uso político del pasado” (Traverso, 2007, p. 68) que para la historia oficial será de segundo orden pero que para sujetos, como los estudiantes que citaremos a continuación, son memorias de gran importancia por su carácter fundante para el desarrollo de su pensamiento crítico.

Según Traverso (2007), para que se construya un acto de memoria primero debe producirse un acontecimiento significativo que genere un trauma, pues todos los sucesos no pueden ser recapitulados por la memoria sino que se constituyen de forma colectiva para que un hecho pase a formar parte de lo que se entiende como un evento histórico. La memoria, dirá Traverso, es un “combatiente del olvido y por tanto una esfera de régimen político” (Traverso, 2007, p. 71). Ricoeur y Traverso coinciden en que la historia al igual que la memoria se escribe en el presente. Asimismo, “activar el pasado en el presente” (Jelin, 2012, p. 3) es una posibilidad para no olvidar e inclusive para autodefinirnos.

Este entrecruzamiento entre memoria e historia permitió enriquecer los escritos de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil. Al contar con 50 experiencias heterogéneas, y a la vez con ánimo de exponer un trabajo de largo aliento, pero de manera introductoria, expongo cuatro casos puntuales de las experiencias de los estudiantes de tercero de bachillerato. María Lalaleo, Anderson Azogue, Alisson Recalde y Mateo Fiallos son jóvenes que viven en un contexto urbano-rural, que atraviesa la vida de quienes se desenvuelven en dicho acto.

Cabe destacar que el contexto de estos estudiantes está permeado por la influencia de la globalización en la toma de sus decisiones, en la configuración de sus pensamientos y conductas que influyen y regulan sus vidas, pues son sujetos de características múltiples al tener en sus hombros orígenes campesinos, formar parte de familias migrantes y pertenecientes a sectores rurales. Por ello paso a explicar algunas observaciones.

De manera general detecté que 58 estudiantes decidieron que su investigación se enfoque en los orígenes de su lado materno y solo dos estudiantes realizaron su investigación exclusivamente de su parte paterna. Esta división me recuerda las palabras de Patricia Holland (2003), cuando explica que el padre o el hombre en la familia era quien tenía el rol de “manejar el aparato que controla la imagen: apuntar, enmarcar y disparar”, mientras que las mujeres “son quienes se han ampliamente convertido en las historiadoras, las custodias de la memoria, al seleccionar y preservar el archivo familiar” (Holland, 2003, p. 12).

Ya en el trabajo concreto, los estudiantes presentan y justifican su proceder en la investigación mediante un párrafo introductorio. De ello, 58 estudiantes coinciden en que la información y los archivos fotográficos los tenían sus madres, tías o abuelas y sería más factible conversar con ellas. En los dos casos de estudiantes que realizaron su investigación sobre el lado paterno se evidencia la dificultad de recabar información: sus padres los remitieron donde sus abuelas para que puedan investigar sobre su árbol genealógico y las pocas fotografías entregadas por los padres dan cuenta solo de la etapa militar que estos hombres habían realizado. Para contextualizar esta característica recordemos las palabras de Holland:

Un álbum de familia contiene una profusión una confusión de placeres y dolores, a través de viejas y nuevas fotografías presentadas con engañosa inocencia. Las colecciones familiares nunca son solamente memorias. Sus puntos inconexos permiten vislumbrar muchos posibles pasados, e incluso en nuestro anhelo de narrativas son una manera de contar el pasado que tendrá sentido en el presente que conocemos; nosotros nos empeñamos en seguir esos rastros para llenar los espacios faltantes. (2003, p. 12).

Esta situación revela el arraigado ejercicio de poder que se gesta en el núcleo más básico de la familia, donde el hombre se muestra y refuerza el perfil del hombre patriarcal mientras que las mujeres se encuentran ausentes en los espacios de representación de lo público, protegiendo como un “deber de ser, al conservar” los recuerdos de la totalidad en la que ellas pocas veces aparecen y si lo hacen cobran una pose de amas de casa abnegadas.

En ese sentido, para María José Lalaleo fue complicado mostrar a sus compañeros las fotografías de su madre y abuela, pues, al ser reconocida como la abanderada del establecimiento, se resistía a develar su descendencia de

analfabetos ya que ni su madre ni su abuela habían podido estudiar. En relación a su abuela ella dirá:

Durante el periodo de su infancia ella pasó con su familia en su hogar ayudando a sus padres en las labores de la casa ya que por el hecho de la condición de ser mujer tenía obligatoriamente que encargarse de sus hermanos y de llevar la rienda de la casa aun siendo menor para sus hermanos. [...].

Por su parte, Alisson Recalde escribió:

María Edelmira Andaluz fue mi tátara abuela, fue hija de un amorío entre un soldado español y una indígena, este soldado tuvo que regresar a su país pero como un último acto de amor, reconoció a su hija, es de allí el apellido Andaluz de Pelileo [...] mi abuelita nació en Ambato pero fue a vivir a Guayaquil, luego mi bisabuela se va con otro compromiso y mi abuela se queda al cuidado de su padre y de sus hermanos, su padre fallece. Ella busca a su madre que estaba en Quito, quien la pone a cuidar a sus medios hermanos, a los 14 años mi abuela escapa con quien fue mi abuelo y sobrevivía vendiendo en las plazas. Mi madre se casa con mi padre pero por los maltratos que él le daba, ella se hace de otro compromiso y nos regresamos a vivir en Ambato, hoy vivimos de los cortes de cabello que mi madre sabe hacer [...] Fui criada por mi hermana mayor, ya que mi mami pasaba trabajando. Tanto mi bisabuela como mi abuela, madre y hermana fueron abandonadas, maltratadas por sus maridos.

De manera parecida Anderson Azogue, explica:

No conocí a mis abuelos de parte de padre porque no conocí a mi padre, mi madre nos dejaba con nuestros abuelos hasta que tengamos edad para trabajar, a los seis aprendí el oficio, ahora que soy grande trabajo como carpintero pero en esa época el cuerpo no me dio y me llevaron a trabajar vendiendo manzanas, papas o tomates en la calle. Mi familia perdió sus tierras cuando pasó lo del terremoto y solo vivíamos arimados a la casa de mi abuelo, que siempre me comparaba con mis otros primos que sí tenían plata porque mis tíos vendían vacas y leche. A los 12 años vi una propaganda en la televisión del mercado que decía sobre las historias de Héroes Verdaderos y me inscribí, me vinieron a ver porque yo gané el concurso, me sacaron de las calles, pues nos ayudaron a mí y a mis hermanos a poder entrar a estudiar, porque nos regalaron una casa pequeña en la que hasta ahora vivimos.

Por otra parte, Mateo Fiallos relata que:

[...] a diferencia de lo que he escuchado de mis compañeros yo no he sufrido mucho, mis padres me han dado comida, techo y estudios, ya que mis abuelos han podido tener un negocio de telas. Siempre tuvimos algo de dinero. [...] A mí me gustaría ser como mi tío abuelo porque él desapareció en la guerra del Cenepa, ya que los militares le habían dado por muerto y pasaron cinco años para que mi tío regrese a donde la familia, mi abuela casi se muere de la pena. Dicen que a los soldados les dejaron botados y mi tío se hizo el muerto, luego se hizo pasar por un soldado peruano y cuando pudo pasar la frontera buscó la casa y por unos vecinos dio con la casa de mi abuela.

Todas estas memorias llegan a constituirse en un ejercicio de dignificación del "nosotros somos" y "yo soy", parte de una familia que mediante el trabajo "duro y sacrificado" logran ocupar el lugar tan soñado en la sociedad, el puesto de ser "alguien digno para la sociedad". Es decir, los primeros textos de los estudiantes apuntaban a idealizar las memorias de sus familiares, esto sin contar que esta subjetividad hace que sus textos tengan una tendencia excesiva a realzar la entrega, renuncias, sacrificios, dedicación, esfuerzos que en su momento aparecen como típicos de una época que mantenía huérfanos a la población. Esta reflexión no pretende deslegitimar las experiencias de quienes formaron parte de la investigación, todo lo contrario, apunta a reafirmar estas voces no solo desde el ámbito inocente de la reproducción de la vida, sino también desde los engranajes o sistema que hace que la desigualdad social eche raíces y se naturalice, tal y como

lo indicamos al inicio de este texto.

En relación a estas memorias, la conexión con libros relacionados a la realidad nacional del Ecuador y con ensayos y escritos con perspectivas decoloniales, de comunicación de masas, de género, más producciones audiovisuales independientes, videos del canal encuentro-televisión pública de Argentina, y las clases constructivistas que se dictaron permitieron presentar y ofrecer panoramas "otros" para pensar sus investigaciones.

Por otra parte, un punto de encuentro de las realidades de estos jóvenes y sus familias, tiene que ver con lo complejo que les resultó recabar información y sobre todo fotografías de las mujeres de sus linajes. Esto se contextualiza cuando recordamos que para Holland (2003) "la continuidad de las historias de las mujeres ha sido siempre más difícil de reconstruir, pero aquí la afirmación del día tras día puede por sí misma reconfirmar la coherencia de las memorias de las mujeres" (p. 7). Pues, contradictoriamente, las bisabuelas, las abuelas y en algunos casos las madres de estos jóvenes gustan de contar sus memorias, pero conservan más recuerdos de sí mismas a partir de los relatos de la vida de los otros. María José Lalaleo citando a su abuela relata una memoria:

Recuerdo que mis hermanos salían a vender a la ciudad y por eso yo aprendí a trabajar y a vender leche en la ciudad, la situación fue demasiado difícil, yo era quien lavaba la ropa y tenía que caminar largas distancias hasta encontrar un río para lavarla y regresar después a preparar los alimentos para mis hermanos.

Este es un ejemplo que permite comprender como la mujer "puede ser" en tanto se entienda como parte de la realidad del hombre.

Esto nos lleva a esbozar la segunda interrogante que nos propusimos inicialmente: cómo estos adolescentes se piensan y reconstruyen al haber trabajado este pasado "otro" desde su propia memoria y la de sus familiares. Desde los textos finales de los estudiantes se desprende una conciencia identitaria que se reafirma desde ciertos hallazgos y se niega frente a otros escenarios. Ellos comenzaron a analizar que los devenires de sus familiares e incluso de sus propias vidas no solo se debían a los "designios divinos" sino que factores económicos, políticos, sociales y culturales habían actuado a favor o en contra de sus intereses.

En ese sentido podemos apreciar un fragmento del texto final que la señorita Lalaleo presentó, ella toma un lugar diferente en relación a su postura inicial y expresa que:

Ahora puedo hablar de esto sin llorar [...]. Mi bisabuela no pudo realizar sus estudios por la situación de extrema discriminación hacia la mujer que ellos vivían, por lo que ellas solo servían para cocinar, lavar la ropa atender al padre, a la madre, a su hermano e incluso a los animales que tenían mayor importancia porque pensaban que ellos les permitían tener dinero, en lugar de ir a la escuela ella se dedicó a cuidar de todo lo relacionado con la casa. Eso dice Simone de Beauvoir que se debe a la discriminación que las mujeres sufrimos por años y que no es natural sino hecho por la gente en la sociedad [...] Ni mi bisabuela, ni mi abuela han tenido las oportunidades que yo tengo, mi madre caminaba sin zapatos por dos horas para llegar a su escuela, sacaba sus cuadernos que llevaba en fundas que ocultaba de la maestra para que no la mande regresando. Aún no se si entraré a la universidad pero quiero ser doctora o profesora para no maltratar a los estudiantes. La educación debe ser diferente en nuestro país para que todos en la sociedad puedan mejorar.

Entonces, la memoria de las abuelas pasa a constituir un eje central en la identidad de María José Lalaleo, esta

estudiante en su ensayo reflexiona sobre la violencia patriarcal y sobre factores económicos y educativos que llevan por un camino definido a sus antepasados, circunstancias dirá Lalaleo “que a fin de cuentas son estructurales”.

Por su parte, Patricia Holland (2003, p. 7) sostiene que “El capitalismo, en su fase triunfante más reciente, requiere altos salarios y poblaciones estables, distribuidas en centros de consumo”. Por lo que, en “el sistema económico global disloca a las familias, y la necesidad de trabajadores con bajos salarios y mercancías de precios bajos crea desempleo”. Esta razón lleva a la población a moverse, a migrar, o como en el caso de los antepasados de los jóvenes de Ambato a ser expropiados de sus tierras por tener, según el caso de Alisson Recalde, “documentación ilegal”. Sus abuelos tuvieron tierras, herencia de los huasipungos, en el sector de Ficoa, barrio que data desde 1906 y que linda con la hacienda de la familia de Juan León Mera. Este fue el lugar de paso del ferrocarril que iba hacia Quito hasta los años 60, y según Alisson “la llegada de la modernización hizo que una empresa de arquitectos llegue a Ambato y se apropie de los terrenos, [...] el cabildo siempre les hizo la venia, mi abuela cuenta que ellos decían que los turistas llegarían y eso era bueno para la venta de frutas. Terminaron construyendo muchas casas y se fueron sin pagar por los terrenos, los documentos que tenían mis abuelos dicen que no eran válidos, los del municipio le habían dicho que estaban sin firmar y solo estaba puesto la huella del dedo”. Cabe señalar que Ficoa, actualmente es un barrio con proyectos de gentrificación.

Vemos como la violencia sigue perdurando y se ejerce a las generaciones futuras, en el caso de Alisson ese hecho hizo que su familia migre a Quito y que la violencia intrafamiliar y el abandono se enraíce. Para Patricia Holland (2003) “la tragedia y la violencia del cambio económico es vivida, cuando las personas se vuelven trabajadores migrantes e inmigrantes, refugiados, esposas forzadas, todos los cuales deben viajar, de forma constante e ilegal, para escapar de la pobreza o los regímenes opresivos (p. 7).

En relación al ensayo de Mateo Fiallos, podemos notar su reflexión cuando cita a su padre, que recuerda a su tío abuelo, ex combatiente del Cenepa, memoria en principio para él desconocida pero que tras la investigación fue determinante para su futuro:

“la policía y los militares tienen a sus tropas como carne de caballos, no te hagas casco verde, te han de ir botando como a mí y ni gracias te han de dar” [...]

-Cuando leí el libro de los Aparatos ideológicos del estado del señor Louis Althusser, no entendí nada pero luego con las clases y los videos de YouTube me di cuenta que los militares y los policías no siempre ayudan a la gente, mis tíos y primos son policías municipales y siempre se encuentran con las vecinas y les mandan de las calles pero no les quitan las ventas, pero hay otros que hasta les pegan y les discriminan por ser indígenas. Louis Althusser me enseñó que ellos son usados para que las protestas no se hagan y para controlarnos. [...] Mi meta es lograr graduarme y poder estudiar en la universidad y que ya no solo haya policías en mi familia [...] Ahora si me gritan largo, no me avergüenzo ya puedo explicarles que no hay que ser racistas”.

A la postre, Anderson Azogue explica en sus reflexiones finales que:

[...] yo pensé que éramos pobres porque mi papá nos abandonó, siempre me sentí culpable porque decía que no era su hijo porque

era muy negro pero ahora pienso diferente, porque en las clases hablamos sobre de donde vienen los indígenas y los negros y me doy cuenta que el racismo fue porque los españoles nos hicieron creer que éramos menos cuando ya nosotros teníamos a los incas con mucha cultura [...].

Retomando los postulados de Aníbal Quijano (1992) sobre el blanqueamiento y la colonialidad del poder, comprendemos que la globalización propaga efectos culturales en los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil. El proceso del blanqueamiento en el sentido cultural, implicaba la negación de las costumbres de origen precolombino y la adopción de la cultura blanca. Ya que identificarse como indígena continúa generando un estigma.

La negación de una identidad heredada de los procesos: latifundistas, de servidumbre, de trabajo informal, de comercio autónomo, de la labor campesina, es incentivada por la globalización. La identidad de las nuevas generaciones comienza a redefinirse desde la identificación y defensa de todo aquello que provenga de occidente y desde el ocultamiento de lo andino e indígena.

Por lo que, el blanqueamiento según Aníbal Quijano (1992), puede ser considerado como la ideología que surgió del legado del colonialismo europeo, descrito por la teoría sobre colegialidad del poder, que sustenta a la dominación blanca en las jerarquías sociales, manteniendo inequidad y radicalizando las bases del capitalismo.

Situándonos en la cotidianidad de los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil podemos reflexionar sobre como la cultura se vincula al mercado y al consumo. La modernidad influye en la vida de dichos estudiantes, ya que: “[...] cuando el dinero domina al hombre, la ciudad se convirtió en un gran mercado y su habitante un ser productor y consumidor” (Quijano, 1992, p. 36), no solo de productos también de ideas. Por ello las memorias comienzan a ser redefinidas, olvidadas y la historia se muestra desde el tejido que se manifiesta por medio de la cultura, de manera particular en las llamadas industrias culturales, siendo por ejemplo; las casas de música las principales empresas promotoras del reggaetón y a la vez promotoras de discursos misóginos; la televisión con programas que incentivan el sexismo, el clasismo y el individualismo, la competencia, la eficacia aspectos que benefician al estatus quo.

Por lo que, comprender que la cultura juega un papel de cohesión social, fue determinante en los estudiantes, a tal punto que de manera performática y momentánea las estudiantes decidieron portar su vestimenta runa para su graduación. Vemos pues, que la memoria histórica en este caso se deslinda de un recuerdo de una cultura esencialista, con tintes turísticos y la cultura de élite que excluye a todo aquel que no se apellide Rockefeller. Este hecho nos presenta una alternativa, que se negocia también desde las memorias débiles que recoge todas las expresiones que posibilitan la negociación en la construcción de sentidos, es decir un constante diálogo cultural que nos permite situarnos en la realidad sociocultural que hoy por hoy acontece en nuestro país, nuevamente situando la memoria desde el presente.

Podríamos decir, que existe una suerte de adaptación cultural a la realidad cambiante. Las memorias “otras” que en desde el mundo runa o indígena se efectúan

comunitariamente podría ser una respuesta frente a una serie de encuentros que los migrantes, expropiados, relegados han tenido en el choque de la identidad que llevan consigo del campo a la ciudad. Este campo se despliega desde la cultura que con historias divergentes a la historia oficial también se constituyen en una respuesta a la modernización que cruza discursos capitalistas con discursos de nacen de pueblo y nos definen.

Desde la perspectiva occidental, la ideología que despunta no es la identidad entendida desde lo cholo, lo indio, lo femenino, lo íntimo sino desde lo público, lo blanco, lo heteronormativo. Y es precisamente esta lucha de significaciones con la que se enfrentan los estudiantes. Posibilitar desde la educación discursos alternos es necesario para dar un giro a dichos preceptos hegemónicos y comenzar a pensarnos desde la diversidad de posibles y variados escenarios. La educación es la principal herramienta que la humanidad debe retomar para generar dicha ruptura.

Lo importante es que los seres humanos no solamente se dediquen a refinar sus destrezas técnicas sino complementarlas con el quehacer diario del aprender, para que seamos personas que recuperemos el espacio público del diálogo y ser capaces de reconstruir nuestro entorno. La reflexión expuesta, nos llevó a dar un salto y nos comprometimos con ejecutar un proceso constructivista.

Los estudiantes de la Unidad Educativa Guayaquil de tercero de bachillerato contextualizaron su situación de migrantes, huérfanos, refugiados, padres adolescentes, sometidos a condiciones de servidumbre, de violencia intrafamiliar, violencia sexual, obligados a comercializar estupefacientes, con problemas de salud, desalojados, robados, vulnerados, discriminados por su etnia o procedencia, y en su mayoría integrantes de familias analfabetas y de bajos recursos. Ellos han dejado de lado el miedo y las lágrimas para atreverse a repensar sobre su situación. Ellos anhelan ser ingenieros, doctoras, abogados, madres, padres, seres humanos que comprenden que la condición en la que viven no es un hecho dado por la naturaleza. Por el contrario, los estudiantes abrieron un

debate en sus hogares sobre como un modelo hegemónico pretende regular a la población.

En conclusión, es importante recalcar que la memoria sea individual o colectiva es una visión del pasado y que está siempre pensada, reelaborada y mediada por el presente y sus actores en relación a los actuales contextos, que es un potente espacio de transformación de discursos oficiales, por lo que plantearnos que efectivamente es viable considerar y retomar "otras memorias" como catapulta para gestar la identidad, que no solo sea académica o institucional sino también una memoria que enriquezcan el panorama desde producciones colectivas, más comunitarias, desde la empatía por el encuentro y el compartir de individualidades, pensar la memoria como un potente motor político nos abre la puerta a que los pueblos reconfiguren el entramado social y que tomen a la memoria y sus propias historias como una herramienta desde la cual se pueda resocializar otros saberes.

Referencias

- Holland, P. (2003). *Historia, memoria y familia*. *Este País*, 151, 2-9.
- Jelin, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En E. Jelin, *Los trabajos de la memoria* (pp. 17-37). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 11-20). Bogotá: Tercer mundo editores.
- Ricoeur, P. (2007). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. En A. Párotin-Dumon (Ed.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Santiago de Chile: Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.
- Rivera Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas sociales*, 11, 49-64.
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y Levín, F. (Eds.). *Historia reciente* (pp. 67- 96). Buenos Aires: Paidós.



Revista Andina de Educación



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.5>

¡El currículo también cohesiona! Una propuesta de innovación educativa no regular que visibiliza a los pueblos

María Susana Cervantes Anangón^{a,*}

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- El principal objetivo de la propuesta educativa no regular es cohesionar a la población migrante de los sectores urbano-marginales que, dadas sus condiciones de vida limitadas y sus múltiples necesidades insatisfechas, no han considerado la cohesión social como alternativa a la de búsqueda de soluciones.
- La propuesta educativa busca trabajar con la población beneficiaria aspectos del sentido de su pertenencia. Es evidente que la población afrodescendiente, en su mayoría, desconoce sus orígenes, su historia y sus saberes.
- Los contenidos educativos, proponen fusionar los conocimientos de los saberes propios que se sostienen a través de la memoria colectiva y de la tradición oral, con las reflexiones de género, participación social y ejercicio de los derechos de ciudadanía, entre otros.
- El currículo no regular busca, por consiguiente, que los participantes sean los generadores de sus propias necesidades de aprendizaje y producción de materiales, partiendo de sus historias de vida, en la dinámica de cohesionarse como pueblo.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:
Recibido el 1 de octubre de 2019
Aceptado el 17 de octubre de 2019
Publicado el 19 de octubre de 2019

Palabras clave:

Educación no regular
Cohesión social
Sentido de pertenencia
Afrodescendientes
Educación propia
Etnoeducación

RESUMEN

El presente artículo analiza las ventajas de la cohesión social y las posibilidades de aprovechar el sistema educativo no regular como la herramienta ideal para promover la cohesión de las sociedades dispersas a causa de la migración y que, en consecuencia, se encuentran alejadas de sus saberes propios, al punto de desconocerlos. La rigidez del sistema educativo regular arrastra imposiciones colonialistas que hacen que hoy en día no se cumplan las disposiciones de la Constitución con respecto al derecho a la educación. El sistema educativo dominante no abre los espacios necesarios para posibilitar una verdadera educación intercultural para que, a través de los contenidos y de los intercambios vivenciales, los educandos y la sociedad en general rompan los estereotipos de discriminación y exclusión. En ese sentido, el artículo presenta los resultados un estudio realizado con población migrante afrodescendiente, y da visibilidad a las necesidades sentidas de cohesión como una sola familia de origen africano.

© 2019 Cervantes Anangón CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Migrar a la urbe en busca de mejores oportunidades es un asunto de repensar. ¿Qué es lo que verdaderamente buscan los migrantes? ¿Qué representa para ellos encontrar mejores oportunidades para su existencia? Sin duda, se puede enlistar un sinnúmero de elementos, sueños y proyecciones que pueden dar respuesta a estas interrogantes. La movilidad humana de los afroecuatorianos es del 49.4%, según los datos del censo de población, que revelan que los ciudadanos abandonan su localidad de origen para radicarse en otras provincias (INEC, 2011).

Este estudio revela que, entre los aspectos fuertemente afectados por la migración, se encuentran la separación de las raíces, el alejamiento de los saberes propios y, finalmente, la no transmisión de estos saberes a su descendencia. Frente a la búsqueda de necesidades básicas como empleo, vivienda, salud y educación regular, las

tradiciones y saberes quedan en el olvido. Es más doloroso aún cuando las personas crecieron con el desconocimiento de sus orígenes y en aislamiento étnico, dejando la necesidad de cohesión social siempre pendiente.

Creer en una sociedad mestiza, asumiendo comportamientos aprendidos en el entorno comunitario, determina una forma de comportamiento social como hija, como ciudadana, como mujer profesional. Sin embargo, a lo largo de los años, cuando el ser reclama identidad y pertenencia, se reconocen las carencias en el aprendizaje, se siente el vacío marcado desde las raíces y todo aquello que implica asumir un sentido de pertenencia. En lo personal, una pertenencia a las raíces de la afrodescendencia.

La dispersión de los ciudadanos migrantes en la urbe hace pensar en una propuesta de conexión que promueva el camino de cohesión para ser y pertenecer a un colectivo que les permita identificarse y reconocerse en una misma herencia ancestral. La marginación de las sociedades a consecuencia del capitalismo es alarmante, por tanto, los Estados deben asumir un compromiso social educando a los ciudadanos con libertad de pensamiento, para darle un sentido a la vida cotidiana y garantizar su real

*Autor principal: María Susana Cervantes Anangón. Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Correo electrónico: ms_cervantes@hotmail.com

participación con plena responsabilidad, para que sume al desarrollo armónico de los individuos (Paulo Freire, 1999).

En este sentido, valoro el currículo no regular que, con toda la libertad, permite diseñar propuestas educativas complementarias para cohesionar un colectivo, permitiéndoles ser solidarios y reconocerse como iguales en las carencias, en sus necesidades educativas y en su resistencia. Frente a estas limitaciones, necesidades y riesgos, nace la propuesta educativa no regular que, de manera simultánea, busca cumplir con varios propósitos: en primer momento, que la población se reconozca como sociedad afrodescendiente migrante, que se valora y que se identifica en una historia y en unos saberes ancestrales propios. Y, en consecuencia, que el proceso de aprendizaje sea el eje transversal para la cohesión del pueblo, permitiendo su participación y visibilidad social.

Conocer las historias de vida de los beneficiarios, generar reflexión respecto al conocimiento de los saberes propios, permite re-conocerlos y darles el valor que les corresponde, convirtiéndose en el centro de los contenidos de un currículo cuya metodología busca la participación activa de las familias involucradas. Construir el conocimiento a través de prácticas de investigación, trabajos colaborativos, visitas de campo, ferias de intercambio y producción impresa de los aportes realizados por los participantes, facilitará el reconocimiento de las limitaciones, provocando el entusiasmo por descubrir, por aprender, re-aprender y enseñar. En consecuencia "todos aprenden, todos educan y el docente es un facilitador del proceso" (Cirigliano y Paldao, 1978).

2. La cohesión social nexo para la educación

Hablar de cohesión social es convocar a las reflexiones que desde 1995 hace el sociólogo y pedagogo Emilie Durkheim desde su mirada sociológica. Durkheim, analiza la necesidad de que las poblaciones se cohesionen con la base de una descendencia. El sociólogo, citado por Soho y Ottone, manifiesta que "la cohesión posibilita una solidaridad con sentimiento de unidad basada en intereses comunes y que estas similitudes guían el desarrollo integral de las etnias, lo que permite a los individuos establecer lazos de unidad y pertenencia" (2007, p. 71).

Los jefes de Estado de Iberoamérica, conscientes de dichas necesidades, se han encontrado en diversas cumbres para tratar las temáticas de cohesión y políticas sociales con el afán de alcanzar sociedades más inclusivas, la última dada en Chile 2007. Sin embargo, los conflictos internos de cada uno de los Estados generan acciones políticas que no permiten superar la pobreza y la desigualdad. Estos países tienen claridad de que la cohesión social es el mecanismo educativo y formativo para generar discusiones y propuestas de mejora. La educación, al ser una herramienta colectiva, usada de manera efectiva, permitiría alcanzar cambios significativos.

Los migrantes son un grupo social cuyos integrantes, por la naturaleza de la sobrevivencia, permanecen dispersos y alejados de sus raíces. En las grandes urbes, la población tiene necesidades básicas que satisfacer, dejando de lado la necesidad de cohesión en busca de objetivos comunes.

La población afroecuatoriana es uno de los grupos sociales que abandona sus comunidades de base. Cuando se

asientan en zonas urbano-marginales en donde no existen organizaciones sociales que convoquen, los habitantes permanecen dispersos, aislados, y olvidan lo poco que llevaron como sentido de pertenencia. Sus descendientes ya no gozan de conocer y de practicar sus saberes ancestrales y, con el tiempo, lo propio queda en el olvido para grandes y chicos. En esta situación, esta población se queda sin visibilidad en los espacios comunitarios. Los individuos hombres y mujeres no tienen la posibilidad de ejercer su ciudadanía y participación. La cohesión social incide favorablemente para estos colectivos en desventaja, les permite incorporarse a la sociedad, ser productivos y hacer presencia social, política y cultural.

3. La educación no regular hace posible la cohesión social

La experiencia ganada como educadora en los distintos espacios sociales me permite seguir acompañando procesos comunitarios en torno a los cuales se pueden elaborar propuestas curriculares no regulares que inciden en las necesidades educativas sociales inmediatas y que rompen los esquemas de un currículo regular, enmarcado en la política de los distintos gobiernos de turno. El currículo no regular, por su naturaleza política y social, se puede ajustar y acercar de manera particular, incidir y valorar las vivencias propias de sus beneficiarios y, desde esa riqueza de las historias de vida, facilitar el aprendizaje y el fortalecimiento de las particularidades de un pueblo.

De manera complementaria, es posible incorporar, como ejes transversales, temas de participación ciudadana y del ejercicio de los derechos. Mientras esto sucede en la implementación de la propuesta curricular alternativa, las estrategias metodológicas participativas posibilitan la hermandad y la solidaridad entre los participantes, provocando la cohesión social mecánica a la que se refiere Emilie Durkheim (Soho & Ottone, 2007). Es decir, la educación no regular cumple el papel coadyuvante, favorable para esta cohesión.

Para alcanzar una verdadera satisfacción en los resultados, amerita que los facilitadores acompañen a los beneficiarios mientras las distintas actividades de hermandad y producción de conocimientos les permiten empoderarse y, por tanto, garantizar la cohesión social en el tiempo. La dinámica de participación posibilita a la sociedad encontrar motivaciones e iniciativas propias para sostenerse, evidenciando las ventajas de una verdadera cohesión.

En consecuencia, la educación no regular es una herramienta que permite educar a la sociedad en sus distintas necesidades holísticas, pero no solamente como una situación ocasional sino como una oportunidad legal y válida para cohesionar a los pueblos con características socioculturales iguales, permitiéndoles re-existir.

4. Necesidad de cohesión en los migrantes afroecuatorianos dispersos. Factores que inciden en la cohesión social

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, en 2009, compila los estudios de varios especialistas, quienes definen la cohesión social como una herramienta para facilitar el acceso de las sociedades

en situación de riesgo, permitiéndoles mejorar su calidad de vida con acceso a salud, educación, vivienda y alimentación, entre otros. Los expertos afirman que la cohesión social posibilita una participación política y de pertenencia cultural y que es un mecanismo para la “estabilidad democrática y para la paz” (Altmann, 2009).

En el estudio realizado sobre necesidades sentidas con migrantes afrodescendientes, en 2018, se evidencian las causas comunes que empujaron a la migración, así como sus demandas de pertenencia y de cohesión social. Los datos indican el desconocimiento de la historia y de la pertenencia tanto en los adultos como en los estudiantes de secundaria, algunos ya bachilleres. El Ecuador, por las limitadas acciones y decisiones con respecto a una verdadera educación intercultural, continúa con la deuda social y política de reparar por derecho y por justicia el olvido histórico de un pueblo que, desde la época de la colonia, también aporta de manera significativa con saberes propios y que, por tanto, es merecedor de ese reconocimiento y de inclusión. Al referirnos a la inclusión, aplica también a la inclusión de los contenidos que hablen de su historia y aportes en el currículo regular y en los textos escolares oficiales, que serán una herramienta fundamental para cambiar la estructura social y cultural de toda su población. Contenidos que permitirán romper con paradigmas arraigados que no posibilitan ver al otro como igual y, por consiguiente, como ciudadano de derechos.

Por consiguiente, en el camino de reaprender de lo propio en procesos educativos no oficiales, entre los aprendizajes recibidos desde mis ancestros, traigo a colación aquel que refiere a que, cuando un individuo recibe información acerca de la pertenencia, esa información es solo un encargo, debe ser transferida a los otros. Ninguna persona puede guardar estos saberes para su propio beneficio, el encargo debe ser entregado para que los otros también aprendan de lo propio (Conversaciones con Juan García, abril de 2017). En consecuencia, abrir estos espacios de aprender y de reaprender lo aprendido es también cumplir con el compromiso moral y social de transferir lo aprendido, de entregar el encargo (Conversaciones con Juan García, abril de 2017). En los tiempos modernos, este actuar estaría relacionado con la responsabilidad social, por lo tanto, es mi compromiso moral y social, compartir lo aprendido en las múltiples experiencias de la educación propia, para que un mayor número de ciudadanos afroecuatorianos conozcan de su historia, de los saberes y de la pertenencia en general.

5. Propuesta curricular de acceso a la educación con contenido propio: La etnoeducación afroecuatoriana

La propuesta educativa no regular es una metodología de aprendizaje etnoeducativa que recoge necesidades sentidas de la población que se ha alejado de sus comunidades de origen, así como de su identidad. La metodología busca reunir a ciudadanos y ciudadanas bajo el paraguas del sentido de pertenencia y de la educación permanente para la vida, en temas como género, participación ciudadana y derechos, entre otros. Considerando que la educación es un ciclo constante en la vida de cada individuo, la propuesta busca educar a

la población afrodescendiente en sus saberes propios para apoyar su reconocimiento como familias de origen africano. En esta medida, promover la participación comunitaria en el ejercicio de sus derechos ciudadanos facilitará la toma de los espacios públicos y la visibilidad del pueblo en su proceso de cohesión.

A través de distintos encuentros comunitarios los participantes se convierten en protagonistas de las producciones educativas, tomando como base sus historias de vida y las de su familia extendida. Los conversatorios y talleres les permitirán “conocer la diáspora desde África, cómo estos hombres y mujeres sobrevivieron al traslado trasatlántico, alejados de sus familias y de sus tierras y cómo fueron distribuidos y asentados en Las Américas y el Caribe” (Cervantes Anangón, 2018). Un componente fundamental es discutir el papel de la mujer para la sobrevivencia de las familias y de la cultura, aprender de la memoria colectiva y la tradición oral y cómo estos saberes propios se relacionan con los derechos ciudadanos.

Los temas propuestos en los módulos curriculares permiten que la familia integrada por niños, jóvenes y adultos, participe, comparta y aprenda de las producciones individuales y colectivas. Es una propuesta de enseñanza y aprendizaje de participación colaborativa, en la que cada participante pasa de ser educando a ser educador.

6. Conclusiones

Las necesidades sociales se dirigen a demandar la validez de unirse para reconocerse como pueblo, para hermanarse, apoyarse y defenderse de la crueldad social que les discrimina y les hace de menos con sus distintas formas de expresión racista, como gestos, chistes, juegos, frases o publicaciones malsanas. ¡En el grupo de estudio, nunca escucharon de las lideresas y líderes africanos o afroecuatorianos en la historia del Ecuador! Reivindican que un pueblo sin historia es un pueblo que muere y necesitan conocer de esa historia verdadera. A través de anécdotas, recuerdan con añoranza, alegrías y tristeza el rol que tuvieron las abuelas en la transferencia de los saberes propios, alrededor de la tulpá. Así también, reconocen que ella fue el símbolo de la ternura en la familia ampliada, es a ella a quien más extrañan en estos tiempos de apatía y exclusión. En tal virtud, es a la abuela a quien hacen el centro de los aprendizajes para la vida y para sostener la memoria colectiva, pero también rememoran que esos lazos están rotos, tan rotos como los conocimientos propios y que, por consiguiente, es urgente aprender para tener el diálogo equitativo con los otros pueblos, diálogo equitativo que, de manera recurrente afianzó el maestro Juan García Salazar en “caminar andar” (Walsh & García, 2017), en su compartir con la comunidad.

Los participantes rechazan los símbolos del blanqueamiento como elementos de defensa a la discriminación y al racismo y consideran que la cohesión les hará fuertes y levantará la autoestima lastimada, para poder defender los rasgos propios. Manifiestan que deben respetarse y hacerse respetar por quienes los miran diferentes en derechos. Aceptarse y enorgullecerse de lo que son y de lo que fueron sus ancestros, para que no se repita la historia de la niña de ocho años que, al ser despreciada por el color de su piel, llenó una tina de agua con pepas de cloro con

el convencimiento de que se blanquearía igual que la ropa. Blanquearse para no escuchar más “eres negra fea”.

Con la cohesión social se busca formar hombres y mujeres críticos y reflexivos frente a su identidad individual y colectiva, que rechacen con argumentos el racismo y la discriminación, que los participantes y sus familias se conviertan en seres cultivadores de la libertad, que ameny celebren la vida con la familia y en comunidad para que, finalmente, sean ciudadanos afrodescendientes optimistas, orgullosos de su herencia, conociendo y cumpliendo con los mandatos del “estar bien” colectivo, siendo ciudadanos solidarios, que se respetan y valoran a sí mismos y a los demás (Cervantes Anangón, 2018).

Referencias

- Altmann, J. (2009). (Comp.). *Cohesión social y políticas sociales en Iberoamérica*. Quito. FLACSO.
- Cervantes Anangón, M. S. (2018). *Propuesta de educación no regular como elemento coadyuvante para la cohesión social, la visibilidad étnica y para generar el sentido de la pertenencia en población afrodescendiente migrante*. (Tesis de maestría). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cirigliano, G. & Paldao, C. (1978). *Educación de Adultos: hipótesis interpretativa y perspectivas*. *Revista interamericana de educación de adultos*, 12, (2), 101-118.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- INEC. (2011). *Las cifras del pueblo afroecuatoriano: Una mirada desde el censo de población y vivienda del 2010*. Berkeley: Universidad de California.
- Sojo, A., & Ottone, E. (2007). (Eds.) *Social cohesion: inclusion and a sense of belonging in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Walsh, C. & García, J. (2017). *Pensar sembrando/ sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.